EDITORIAL TROTTA

LA LÓGICA de la INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

HONORIO VELASCO ÁNGEL DÍAZ DE RADA

UN MODELO DE TRABAJO PARA ETNÓGRAFOS DE ESCUELA

COLECCIÓN ESTRUCTURAS Y PROCESOS
Serie Antropología
Dirigida por Honorio Velasco

Primera edición: 1997
Segunda edición: 1999
Tercera edición: 2003
Cuarta edición: 2004
Quinta edición: 2006

Ferraz, 55. 28008 Madrid
Teléfono: 91 543 03 61
Fax: 91 543 14 88
E-mail: editorial@trotta.es
http://www.trotta.es

ISBN: 84-8164-628-8
Depósito Legal: M-30.158-2006

Impresión
Fernández Ciudad, S.L.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

Este libro es una introducción a la etnografía y al trabajo de campo. Aunque su alcance es general, ha sido pensado especialmente para aquellos que deseen aplicar estos procedimientos de investigación al estudio de la escuela. Más que una metodología, en el sentido de un conjunto de *reglas* de acción bien delimitadas, o una epistemología, en el sentido de un sistema *formalmente* coherente de estructuras de conocimiento, lo que aquí ofrecemos es un *modelo de trabajo* que se caracteriza por una considerable dosis de creatividad metodológica en el marco de una disciplina genuina de intenciones de investigación social.

La antropología lleva casi un siglo nutriéndose de los materiales empíricos aportados por la etnografía. Las ciencias de la educación, por su parte, empezaron a interesarse por la etnografía y el trabajo de campo después de la segunda Guerra Mundial, especialmente en los Estados Unidos. En España, los científicos de la educación y los educadores mismos hablan cada vez más de etnografía; y con la actual reforma de nuestro sistema educativo esta palabra se ha convertido en una de las claves de la comprensión del papel del educador como investigador social de la escuela. Sin embargo, la palabra se viene usando con malentendidos muy similares a los que se han producido en otros países con mayor tradición de colaboración entre la antropología y las ciencias de la educación.

Uno de los objetivos centrales de este libro es aclarar esos malentendidos, con el ánimo de capacitar a aquellos que lo deseen para el desarrollo de estudios etnográficos, y de ayudar a reflexionar sobre trabajos ya realizados. Naturalmente, nuestra intención no es dar vueltas en torno a un trivial problema terminológico. La palabra

«etnografía» puede significar innumerables cosas —incluso incompatibles—. Lo que buscamos con este libro es asociar a esa palabra los *contenidos disciplinares* con los que ha cargado durante décadas en el ámbito de la antropología social y cultural. Al referirnos a la etnografía expondremos, como antropólogos, un modo de concebir la investigación, así como una serie de operaciones que suponen un tratamiento especial de la información desde su captación hasta la producción de un texto escrito. Ese modo de concebir la investigación y de ponerla en práctica ha sido la fuente básica de la antropología como ciencia. La *etnografía de la escuela* no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar.

En gran medida, el origen de los malentendidos entre los científicos de la educación y los antropólogos que estudian la escuela radica en el hecho de que han llegado a compartir parte de un léxico común con referentes muy distintos. Todos usamos términos como «observación participante», «entrevista», «análisis cualitativo», o «historia de vida»; pero ello no implica que estemos aludiendo a las mismas realidades, a los mismos procedimientos, y sobre todo, a la misma *comprensión* del proceso de investigación. Al presentar *la lógica de la investigación etnográfica*, este libro trata de ser una aportación a ese esclarecimiento conceptual: intenta comunicar al lector las claves del trabajo empírico del antropólogo que convierten a la «observación participante», la «entrevista», el «análisis cualitativo» o las «historias de vida» en una *etnografía*. Para los etnógrafos con formación antropológica estas técnicas puntuales de obtención o análisis de la información *no* constituyen en sí mismas etnografía si no están articuladas desde una teoría antropológica de la cultura, una articulación cuyas claves hemos pretendido desarrollar en este libro.

Por supuesto que nuestro modelo de trabajo será discutible para los propios antropólogos. En un libro anterior (Velasco *et al.*, 1993) compilamos un conjunto de textos sobre antropología de la educación y etnografía escolar con la intención expresa de mostrar la diversidad de puntos de vista sobre la etnografía y el trabajo de campo. Allí ya quedó claro que no es posible diseñar un único modo de actuación en etnografía. Pero también insistimos en la existencia de una historia común, y de una comprensión, si no unitaria, sí al menos tendencialmente *disciplinada* de la investigación social llamada «etnográfica».

Plan del libro

Este libro ofrece un modelo de trabajo para hacer etnografía. Ha sido pensado especialmente para los que quieran aplicar la etnografía al estudio de instituciones escolares, y, en general, al examen de los procesos educativos y de socialización (la mayor parte de los *ejemplos* que en él se ofrecen proceden de estos campos). Pero también hemos buscado exponer una *lógica* de trabajo que consideramos útil para cualquiera que tenga interés en la etnografía como procedimiento general de investigación en antropología.

El modelo se presenta en dos aproximaciones sucesivas. Hasta cierto punto la estructura del libro es circular, pues nuestra intención es que la segunda aproximación al modelo, que se detalla en el último capítulo, ayude notablemente a comprender la primera, desarrollada en el capítulo 4. Es más, los contenidos de la primera aproximación sólo nos conducirán a entender adecuadamente la etnografía cuando hayamos conseguido familiarizarnos con los contenidos de la segunda.

La primera aproximación al modelo de trabajo presenta una panorámica general de lo que *hacen* los etnógrafos, es decir, de su proceso de trabajo. Los tres capítulos que la preceden sientan los antecedentes históricos de la etnografía y el trabajo de campo, establecen sus raíces epistemológicas y sus intereses tradicionales y relatan las vicisitudes de una disciplina que ha atravesado importantes crisis a lo largo del siglo. Conjuntamente, estos tres primeros capítulos tratan de exponer cómo ha ido configurándose una forma de práctica y en qué estado la encontramos hoy en día. Lo que recoge el capítulo 4 es ese estado actual de la práctica etnográfica, resumiendo *genéricamente* las *acciones* que lleva a cabo el etnógrafo, los *objetos* a los que presta atención, y sus procedimientos para *transformar* la información que obtiene hasta producir un texto etnográfico.

Esta primera aproximación al modelo de trabajo será insuficiente para hacerse una idea de lo que es la etnografía precisamente porque se plantea genéricamente, es decir, en abstracto. Sin llegar a ser una prescriptiva general del tipo «haga tal y tal cosa y obtendrá una etnografía», tampoco ofrece una imagen detallada de las inquietudes que mueven al etnógrafo ni de sus *intenciones* como científico social. Como trataremos de mostrar a lo largo del libro, sólo el bagaje de intenciones e inquietudes del etnógrafo puede hacer que sus acciones, sus objetos y sus modos de transformar la información acaben componiendo una etnografía.

Estas inquietudes e intenciones se tratan en la segunda aproxi-

mación al modelo, en el capítulo 7. Entre una y otra aproximación, los capítulos 5 y 6 ofrecen dos ejemplos *concretos* de etnografía de la escuela. En el capítulo 5 se presentan las acciones de investigación y las fuentes de información de dos trabajos realizados por Harry F. Wolcott y John U. Ogbu. Una presentación pormenorizada de lo que hicieron estos dos etnógrafos ayudará a situar las abstracciones ofrecidas en la primera aproximación al modelo, y a comprender por medio de numerosos ejemplos sistemáticos qué papel juegan conceptos como el «extrañamiento», el «holismo» o la «multiplicidad de fuentes de información» en la tarea etnográfica. En el capítulo 6 se detalla la construcción argumental de las etnografías de Harry y John, y se muestran las peculiaridades del *texto etnográfico* como forma de expresión en ciencias sociales.

La estructura de este libro replica hasta cierto punto el modo de acceso al conocimiento propio de la etnografía. Procede ilustrando lo más general mediante la descripción detallada de lo concreto. Nuestra primera aproximación al modelo de investigación, desarrollada en el capítulo 4, no es sino un esquema-tipo de la etnografía, es decir, una imagen fácilmente reconocible del procedimiento de investigación. Para llegar a ella exponemos, en los tres primeros capítulos, la fundamentación antropológica de la etnografía como método. La segunda aproximación al modelo, en el capítulo 7, revela las claves invisibles de ese esquema-tipo; para llegar a ellas partimos del minucioso examen de dos casos específicos. Al final del recorrido esperamos que ningún contenido, por abstracto que pueda parecer en primer término, haya quedado sin ejemplificar. Confiamos en que esta estrategia de presentación será útil para hacer *visibles* las intenciones que constituyen el fundamento de la investigación etnográfica y que no pueden ser expresadas meramente mediante palabras como «entrevista» u «observación participante».

Finalmente ofrecemos una bibliografía para educadores sobre los procedimientos etnográficos que ha sido confeccionada por el profesor Javier García Castaño (Universidad de Granada). El lector interesado podrá encontrar en ella un gran número de referencias sobre asuntos como la epistemología de la investigación, el trabajo de campo y las técnicas de producción de información o la política y la ética de la investigación etnográfica, entre otros.

Puede que al terminar la lectura de este libro todavía haya quien use la palabra «etnografía» como *no* la usamos los antropólogos, pero también puede ser que los que ya están usando esta palabra se vean incitados al trabajo de campo y al estudio de la escuela desde una perspectiva antropológica. Ésa es nuestra principal meta.

Agradecimientos

Agradecemos al Centro de Información, Documentación y Evaluación (CIDE) del Ministerio de Educación la concesión de una ayuda económica para la elaboración de este trabajo en su convocatoria de 1990. En 1993 apareció en esta misma editorial, que confió en la idea, una primera entrega del mismo proyecto en forma de colección de artículos: *Lecturas de antropología para educadores*.

La segunda parte de este libro se sirve de dos monografías realizadas por los profesores Harry F. Wolcott (Universidad de Oregón) y John U. Ogbu (Universidad de California), que concedieron generosamente su permiso para que utilizáramos con toda libertad sus materiales.

El profesor Miguel López Coira ha colaborado en las ideas de este libro, al utilizar con uno de nosotros algunos capítulos en preparación en sus cursos de doctorado del Departamento de Antropología Social de la Universidad Complutense. La profesora Manuela Cantón (Universidad de Sevilla) también ha usado fragmentos del manuscrito, aportándonos sugerencias de mucho valor procedentes de quienes, en último término, deben ser los destinatarios de esta obra: los estudiantes. También nosotros hemos puesto a prueba partes de este trabajo con alumnos del programa de doctorado del Departamento de Antropología Social de la UNED, y nos hemos hecho eco de sus comentarios críticos. A todos ellos queremos dar las gracias por debatir nuestros puntos de vista acerca de un texto de cuyas limitaciones somos los únicos responsables.

Primera Parte

EL TRABAJO DE CAMPO Y LA ETNOGRAFÍA

1

EL TRABAJO DE CAMPO

En el ámbito de la antropología social la referencia al «método» o a los «métodos» tiene generalmente significados diversos. A veces se tipifica como método específico la observación participante, de forma casi definitoria, aunque tan simplificadora como la que le atribuye como único objeto de estudio las sociedades primitivas. Otras veces se toman como métodos acciones de investigación tan concretas como las guías de campo, el método etnogenealógico de Rivers, los cuestionarios, el estudio de casos, la elaboración de redes sociales, etc. Sin embargo, hay dos referencias máximas a los métodos en antropología: el método comparativo y el trabajo de campo. El primero ha perdido buena parte de la operatividad que tenía atribuida bajo los paradigmas evolucionistas o difusionistas. Las reactualizaciones del método comparativo, por ejemplo en los estudios transculturales, se reconocen más bien como técnicas de investigación para fases determinadas del proceso metodológico total.

Una descripción pragmática de la metodología aludiría al proceso de investigación como una secuencia que comienza con la preparación de un plan de trabajo y acaba con la elaboración y escritura de un informe, aunque tal vez habría que incluir también las repercusiones y reacciones que suscita en otros la lectura de ese informe. Pero estrictamente se podría decir que la *metodología* es

> la estructura de procedimientos y reglas transformacionales por las que el científico extrae información y la moviliza a distintos niveles de abstracción con objeto de producir y organizar conocimiento acumulado (Pelto y Pelto, 1978).

Esta definición exige diferenciar la metodología de las «técnicas de investigación», que propiamente designarían formas e instrumen-

tos de la recolección primaria de datos, y operaciones posteriores con ellos, tales como la clasificación, la contrastación, etc. El método debe ser algo más que la mera aprehensión de datos, pero es igualmente cierto que las técnicas de observación o cualesquiera otras empleadas en la obtención de datos, incluyendo el registro de documentos, implican planteamientos teóricos previos (terminología, diseño de investigación, hipótesis o al menos ideas directrices, contrastación de modelos, etc.). En buena medida, una discusión sobre la metodología de las ciencias sociales, y en concreto de la antropología, ha de ser menos una enumeración descriptiva de las variaciones e incidentes que presentan las prácticas de investigación, que de las ideas, proposiciones, intenciones y supuestos que se traslucen en ellas.

El término «etnografía» alude al proceso metodológico global que caracteriza a la antropología social, extendido luego al ámbito general de las ciencias sociales. Una extensión que a veces ha conllevado ambigüedades y no pocas confusiones. En el terreno de la antropología de la educación, Harry Wolcott se ha esforzado en resituar la etnografía (especialmente la etnografía aplicada a la educación) en sus dimensiones antropológicas, planteando explícitamente lo que tiene de propuesta, de intención, pese a la enorme variedad de formas de hacer que permite (Wolcott, 1993).

El trabajo de campo no agota la etnografía, pero constituye la fase primordial de la investigación etnográfica. En ciencias sociales, «trabajo de campo» suele designar el período y el modo de la investigación dedicado a la recopilación y registro de datos. Aun cuando como fase primordial sea algo común, los modos de llevarlo a cabo son distintivamente diferentes y admiten una gran variedad. De la misma manera que el término «etnografía» ha exigido una redimensionalización, un replanteamiento, el término «trabajo de campo», asociado desde hace mucho tiempo indisolublemente al de «etnografía», seguramente también lo requiere, so pena de que ante la diversidad irreductible de modos se convierta en un término equívoco.

El trabajo de campo es más que una técnica y más que un conjunto de técnicas, pero ciertamente no debe confundirse con el proceso metodológico global. Es una *situación* metodológica y también en sí mismo un proceso, una secuencia de acciones, de comportamientos y de acontecimientos, no todos controlados por el investigador, cuyos objetivos pueden ordenarse en un eje de inmediatez a lejanía. Entre esos objetivos, no necesariamente en último lugar, está la redacción de un informe. Como dice Stocking, el trabajo de campo es

> la experiencia constitutiva de la antropología, porque distingue a la disciplina, cualifica a sus investigadores y crea el cuerpo primario de sus datos empíricos (Stocking, 1993, 43).

La observación participante no subsume al trabajo de campo, pero no sería posible fuera de él. En cierto sentido, el trabajo de campo es el único medio para la observación participante, pues no es posible llevarla a cabo desde el sillón de estudio. Por otra parte, dada la variedad de modos de «participación» habría que admitir que, hasta cierto punto, puede tener sentido el trabajo de campo *sin* observación participante (Hammersley y Atkinson, 1994).

Ya advirtió Seligman, cuando apenas se comenzaba a vislumbrar los primeros resultados, que el trabajo de campo llegaría a ser para la antropología lo que la sangre de los mártires fue para la extensión de la Iglesia romana (citado por Stocking, 1993, 56). Fue él quien envió a Malinowski al campo siendo secretario de la sección antropológica de la British Association. Y a él le fue dedicado *Los argonautas del Pacífico occidental*, publicado en 1922 (Malinowski, 1973). También Frazer, el prologuista de ese libro, fue un animador de las investigaciones de campo. La referencia a Malinowski y a *Los argonautas del Pacífico occidental* es obligada. Porque si es cierto que los antropólogos suelen referirse a su grupo profesional como a una «tribu» y al trabajo de campo como a su ritual central (un *rite de passage*, pero también un rito de intensificación o de purificación, como han sugerido algunos [cf. Freilich, 1970]), no lo es menos que Malinowski ha de ser considerado como el héroe cultural de la disciplina y, según advierte Stocking, *Los argonautas* sería un mito euhemerístico (Stocking, 1993, 77).

El halo ritual que rodea al trabajo de campo es naturalmente una contaminación del propio contenido de la investigación antropológica, y en la misma línea deben situarse expresiones tales como la «mística del trabajo de campo» (Freilich, 1970), o la «magia del etnógrafo» (empleada por el propio Malinowski en 1922). A veces, para referirse al trabajo de campo también se han utilizado otras metáforas, tales como «fiesta» —con el significado de la buena vida, la vida auténticamente vivida, en sociedades del Caribe—, o «puja» —con el significado del buen vivir tal y como éste se concibe en la cultura hindú: la vida de un hombre rodeado de su familia, rezando plegarias que asegurarán el futuro bienestar de todos—. Este halo es aún más espeso para los jóvenes estudiantes que preparan su primer trabajo de campo: una mezcla de misterio, oportunidad y excitación.

Field-work [«trabajo de campo»] fue un término derivado del discurso naturalista que, según parece, introdujo Haddon en la an-

tropología británica. Los aspectos esenciales —estancia continuada y prolongada de un investigador especializado entre un grupo humano— fueron postulados por Haddon como consecuencia de las experiencias viajeras de principios de siglo. En teoría, fue Rivers quien inició propiamente el trabajo de campo. Su «método concreto» desarrollado en la edición del *Notes and Queries* de 1913 contenía los siguientes elementos: un investigador solo, «trabajador privado», especialista de la etnografía, ocupándose de todos los campos etnográficos, viviendo un año o más en una comunidad pequeña... Es decir, un investigador desligado de la comunidad de procedencia, no dependiente de la administración, de la iglesia o de empresas comerciales, formado académicamente y conocedor de las disciplinas antropológicas y de las ciencias sociales, interesado por la cultura en su sentido más global, viviendo, conviviendo de forma continuada y prolongada con las gentes que forman una comunidad local, un grupo social, una organización formal o una mera agrupación relativamente estable.

Rivers no llegó a practicarlo, Malinowski sí. El capítulo introductorio de *Los argonautas* puede considerarse la carta fundacional del trabajo de campo antropológico. Posiblemente la forma, el concepto de trabajo de campo tal y como él lo forjó, se convirtió en precepto, aunque en cierta medida cada investigador al realizarlo lo forja de nuevo de un modo original. La *situación* como tal es en todo caso el precepto que admite variantes múltiples, casi siempre obligadas por las características de los grupos humanos —no siempre ni necesariamente «comunidades»— con quienes se convive. Por tanto, es fácil reconocer que las formas de llevarlo a cabo no son estrictamente las mismas cuando se trata de estudiar una sociedad primitiva que cuando se trata de analizar un grupo de vecinos de un barrio de una gran ciudad, una pandilla de adolescentes o una escuela rural.

Las innovaciones en técnicas de investigación que instauró Malinowski, tales como llevar un diario de campo o hacer cuadros sinópticos, no son tan importantes como la situación en la que se halló como investigador, una situación crítica convertida en situación originaria, en modelo para todo otro trabajo de campo posterior. El investigador se encontró solo, separado de toda compañía de blancos, buscando sociedad con los nativos y comportándose en relaciones naturales con ellos. Su soledad fue el soporte que le obligó a aprender a comportarse según los códigos sociales del grupo con el que convivió, a aprender su lengua y a tomar parte en su vida. (La soledad es una *actitud* y no niega en absoluto la posibilidad de un equipo de investigación.) Es esa experiencia la que Malinowski

transmite en el capítulo introductorio de *Los argonautas*: se presenta como experiencia compartida con los nativos y se expone como experiencia vicaria al lector, quien, además, es incitado a ella:

> Imagínese [...] rodeado de todos sus pertrechos, solo en una playa tropical cercana a un poblado indígena, mientras ve alejarse hasta desaparecer la lancha que le ha llevado hasta allí (Malinowski, 1993, 24).

Probablemente tenga razón Stocking cuando advierte la intencionalidad de los recursos retóricos de este enunciado (la estructura narrativa, la acción en presente, la sintaxis de actor). En *Los argonautas* los nativos son tratados con una «gentil ironía», descritos en tonos prosaicos. De los occidentales —misioneros, administradores y comerciantes— se dice que no conocen nada sobre los nativos; y, finalmente, el investigador está omnipresente en un texto narrado en primera persona, como verdadero héroe del relato. Todo contribuye a validar el mito euhemerístico, a que *Los argonautas* haya llegado a convertirse en la carta fundacional del trabajo de campo que lo legitima como el ritual central de la antropología.

Sería necesario hacer constar, por otra parte, que el trabajo de campo llegó a imponerse en un tiempo de crisis teórica en la antropología británica. Comenzaba a resquebrajarse el viejo paradigma evolucionista. Rivers se había convertido al difusionismo histórico y Radcliffe-Brown había comenzado en las islas Andaman un trabajo de orientación durkheimiana. Pero especialmente había estallado la crisis metodológica. Se había exacerbado el sentido de urgencia etnográfica (ya Haddon había establecido prioridades a la hora de dirigirse a las zonas de trabajo); y, sobre todo, se estaba perdiendo la actitud ansiosa de recoger especímenes de cultura material, mientras crecía la atención hacia el *comportamiento social*. El trabajo de campo llegó así a desbaratar el viejo sistema en el que el papel de recogida de información y el papel de elaboración teórica estaban disociados. No puede resultar sorprendente que, en un momento en el que la antropología social había logrado plena institucionalización académica con Frazer, se postulara la «profesionalización» del etnógrafo. Difícilmente podría tolerar un ámbito académico la falta de control de las fuentes de información (hasta entonces indirectas, es decir, basadas en informes remitidos por «corresponsales»). El trabajo de campo supuso la unificación de las dos actividades para el desarrollo de la nueva ciencia: el registro de información y la elaboración teórica empezaron a ser realizados por el investigador en cuanto tal. *Los argonautas* muestra esta unificación de funciones, la etnografía elevada al rango de construcción teórica.

Pero Malinowski inició también una renovación de las intenciones teóricas de la antropología. Las metas de la investigación habían cambiado. Había perdido interés la «historia de la humanidad». (Para una «historia de la humanidad» hubiera tenido escasa importancia conocer la actividad diaria en un poblado de las Trobriand.) Con Malinowski empezaron a buscarse otras cosas.

> La meta es, en resumen, llegar a captar el punto de vista del indígena, su posición ante la vida, comprender *su* visión de *su* mundo. Tenemos que estudiar al hombre y debemos estudiarlo en lo que más íntimamente le concierne, es decir, en aquello que le une a la vida. En cada cultura los valores son ligeramente distintos, la gente tiene distintas aspiraciones, cede a determinados impulsos, anhela distintas formas de felicidad. En cada cultura se encuentran distintas instituciones que le sirven al hombre para conseguir sus intereses vitales, diferentes costumbres gracias a las cuales satisface sus aspiraciones, distintos códigos morales y legales que recompensan sus virtudes y castigan sus faltas. Estudiar estas instituciones, costumbres o códigos, o estudiar el comportamiento y la mentalidad del hombre, sin tomar conciencia de por qué el hombre vive y en qué reside su felicidad es, en mi opinión, desdeñar la recompensa más grande que podemos esperar obtener del estudio del hombre (Malinowski, 1993, 42).

Tal cambio de orientación debía ofrecer al lector otras recompensas. El paradigma evolucionista le había aportado la contemplación de la historia de la humanidad, que concedía a la sociedad moderna, a la que él pertenecía, un papel protagonista: la historia siempre acababa en ella. Pero Malinowski prometía ahora contemplar «al salvaje luchando por satisfacer sus deseos, alcanzar cierto tipo de valores, seguir el camino de su ambición social», «contemplarle entregado a peligrosas y difíciles empresas». Y aún había más:

> quizá brote en nosotros un sentimiento de solidaridad con los empeños y las ambiciones de estos indígenas. Quizá comprenderemos mejor la mentalidad humana... Quizá la comprensión de la naturaleza humana, bajo una forma lejana y extraña, nos permita aclarar nuestra propia naturaleza... (Malinowski, 1993, 42).

Ésta era la nueva recompensa que traía consigo la apuesta por el trabajo de campo. Una recompensa asociada al tipo de sociedad estudiada, una sociedad primitiva, salvaje, redescubierta como expresión de la naturaleza humana compartida. Era la posibilidad de la comprensión del «nosotros» por reflejo de los otros.

Hoy, cuando se ha generalizado el trabajo de campo como si-

tuación metodológica general para el estudio de cualquier sociedad, primitiva o moderna, la recompensa de la comprensión de «la mentalidad humana» aún sigue siendo deudora del contraste tenso entre «nosotros» y «los otros».

El trabajo de campo instaura una originalidad metodológica. Edgerton y Lagness (1977, 3) han enunciado algunos de los principios, generalmente implícitos, en los que se basa:

1) que los mejores instrumentos para conocer y comprender una cultura, como realización humana, son la mente y la emoción de otro ser humano;

2) que una cultura debe ser vista a través de quien la vive, además de a través del observador científico, y

3) que una cultura debe ser tomada como un todo (*holismo*), de forma que las conductas culturales no pueden ser aisladas del contexto en el que ocurren.

Estos tres principios son en parte consecuencia del estilo personal de Malinowski al involucrarse en la vida indígena, pero lo son aún más de los planteamientos teóricos que asumió.

I. EL INVESTIGADOR EN EL CAMPO: LA INSTRUMENTALIZACIÓN DE LAS RELACIONES SOCIALES

En primer lugar, la originalidad metodológica consiste en la implicación del propio investigador en el trabajo, en su auto-instrumentalización. Los enunciados sobre la mística del trabajo de campo son, en parte, una especie de trasunto de la implicación personal del etnógrafo. El trabajo de campo deja un cierto lastre, ejerce una cierta presión sobre el investigador y en algún sentido lo transforma. La implicación personal supone a veces asumir riesgos, sufrir enfermedades, etc.; y encierra estados de ánimo, sentimientos, experiencias de autocontrol..., pero también posiblemente brotes de desánimo, alguna conducta irreflexiva, desorientación, percepción de incapacidad... Son aspectos que suelen destacarse y que no pueden obviarse hasta el punto de suponer que la exigencia de asepsia que demanda la metodología pueda acabar rechazándolos como espúreos. Pero sobre todo el método involucra a la persona: las *relaciones sociales* establecidas a través de esta situación metodológica implican a la persona como una obligación de humanidad que contrarresta cualquier exigencia de asepsia metodológica.

El trabajo de campo es un ejercicio de papeles múltiples. Como ya percibió Griaule, se trata en cierto modo de un juego de máscaras:

> Volverse un afable camarada de la persona estudiada, un amigo distante, un extranjero circunspecto, un padre compasivo, un patrón interesado, un comerciante que paga por revelaciones, un oyente un tanto distraído ante las puertas abiertas del más peligroso de los misterios, un amigo exigente que muestra un vivo interés por las más insípidas historias familiares, así el etnógrafo hace pasar por su cara una preciosa colección de máscaras como no tiene ningún museo (citado por Clifford, 1983, 139).

Naturalmente, la magia del etnógrafo no se reduce sólo a tal juego, pero resulta insoslayable tenerlo en cuenta cuando se hace referencia al «arte de hacer etnografía». El trabajo de campo asume que el hombre es el mejor instrumento para estudiar los grupos humanos, o, expresado menos retóricamente: la mejor estrategia para el análisis de los grupos humanos es establecer y operacionalizar relaciones sociales con las personas que los integran.

El modelo de situación teatral, la simulación dramática que menciona Griaule, es un apunte de la singularidad metodológica que consiste en instrumentalizar las relaciones sociales con un objetivo de conocimiento. La implicación del propio investigador, su asimilación al método, es ineludible. No es posible instrumentalizar las relaciones sociales sin implicarse en ellas. La situación se configura como una tensión de proximidad y distancia, de empatía y extrañamiento, que se mueve de la observación a la participación, del cuestionario a la charla íntima, de la pregunta a la respuesta. En esa tensión, y como modo básico de aproximación al campo, se encuentra la *observación participante*.

La observación participante exige la presencia en escena del observador, pero de tal modo que éste no perturbe su desarrollo; es decir, como si no sólo por el hábito de la presencia del investigador, sino por las relaciones sociales establecidas, la escena contara con un nuevo papel, accesorio a la propia acción, pero incrustado en ella «naturalmente». El supuesto es que no es posible el teatro de la acción social de los grupos humanos con observadores estrictamente externos a la escena, porque la presencia de observadores, de cualquier modo que se produzca, amplía la escena y les involucra. Su presencia es ya, de algún modo, *acción social*.

En términos de la práctica metodológica todo esto implica que el investigador nunca trabaja sólo como investigador, trabaja también como vecino, como amigo, como desconocido, como hombre o mujer, como occidental, europeo, español..., como profesor o escritor, como aliado, como enfermero, como mano de obra, como transportista, como administrativo... y con otros papeles que él se

haya forjado o que le haya conferido el grupo que analiza y con el que convive.

El modelo de relaciones sociales establecido en el trabajo de campo es, desde Malinowski, aparentemente igualitario. No obstante, Clifford hablando de Griaule (Clifford, 1983) o, por ejemplo, una lectura entre líneas del propio diario de Malinowski (Malinowski, 1989), nos muestran que en realidad se ha tratado muchas veces de relaciones asimétricas. Se dice que Griaule invocaba como modelo la investigación de un magistrado que va interrogando a los diferentes testigos acerca de un acontecimiento. Tal modelo sugiere una cierta violencia en la recogida de información, aunque con él se pretenda garantizar la fiabilidad de los datos obtenidos. En general, parece que el estilo propuesto por Malinowski es otro: abandonando la casa-misión, instalándose en medio del poblado y transformándose en observador participante... aunque, descrito en estos términos ideales, este estilo no fuera necesariamente el que siempre puso en práctica.

La observación participante connota por un lado relaciones igualitarias, en las que la información se intercambia a modo de comentario a los acontecimientos que se viven simultáneamente; connota asimismo el aprendizaje de las reglas de comunicación del grupo estudiado —incluido el aprendizaje del sentido de oportunidad a la hora de hacer preguntas— y el seguimiento de esas reglas; y además, un cierto grado de empatía, de forma que la información sea obtenida como prueba de confianza, como un don, no como algo obligado. El modelo del magistrado-que-interroga asume que la información es fiel por obligación; el de observador participante asume que la información es fiel por confianza. El primero parece contemplar la permanente posibilidad del engaño y trata de neutralizarla con el ejercicio de la autoridad, el segundo desconfía de la información obtenida en condiciones formales y neutraliza el engaño a base de vivencia directa, de convivencia. Con estos dos modelos se cruzan otros posibles, el de compra-venta, que entiende la transmisión de información como una transacción y exige fidelidad a cambio del precio justo; o el de la intervención, en el que la fidelidad de la información se cumple en el resultado de la acción emprendida. Caben otros modelos, especialmente si se trabaja en organizaciones formales como la escuela, donde las posiciones sociales se definen, entre otras cosas, por el control más o menos parcial de la información (una información que debe parte de su «objetividad» a su carácter documental).

En antropología de la educación el trabajo de campo ha de realizarse muy frecuentemente en el seno de organizaciones formales, y

es posible que incluso por investigadores implicados además en tareas institucionales (director, profesor, evaluador, etc.). En tales circunstancias, sólo con dificultad pueden llegar a lograrse relaciones igualitarias con todos los sectores que componen la población objeto de estudio. Como ocurre en la práctica con otras investigaciones, se trata de convivir dentro de una red de relaciones diversas, unas igualitarias, otras no, unas matizadas con la amistad, otras con la profesionalidad, unas con la cortesía formal, otras con la autoridad académica... La relación maestro-alumno es un modelo de obvia instrumentalización en el ámbito de la investigación. Pero las modalidades de esa relación son muy variadas. Aun admitiendo que la información obtenida bajo ese modelo de relación en su versión más clásica sea básicamente fiel, ¿lo será suficientemente y para todo tipo de información? La multiplicidad de ambientes que se dan en una institución escolar requiere en todo caso formas de acceso bien diferentes y el ejercicio de papeles diversos. Cabe la posibilidad de que la realización de la investigación conlleve el planteamiento de dilemas entre las responsabilidades del investigador como docente y las exigencias de objetividad, exhaustividad y rigor. No es paradójico afirmar que puede ser tan difícil hacer trabajo de campo en las organizaciones formales de las sociedades modernas como entre algunas de las sociedades llamadas «primitivas».

II. DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL NATIVO

La irrupción en la antropología americana de la teoría del aprendizaje trajo consigo una versión más radical de la observación participante: la posibilidad de contemplar la cultura desde el punto de vista del nativo. Según esta versión de la observación participante, el trabajo de campo se concibe como un proceso de socialización: el investigador debe adoptar el papel de aprendiz, como el niño cuya socialización consiste en llevar a cabo el aprendizaje de su cultura. La meta más o menos utópica del investigador sería conseguir la «plena» integración en el grupo. Los síntomas inconfundibles de tal integración serían a la vez pruebas de la completa asimilación de la cultura. Autores como Nadel o Evans-Pritchard, por ejemplo, se refieren en sus respectivas monografías a honores que recibieron de las sociedades en las que trabajaron y al sentimiento de tristeza que su partida produjo tanto en ellos como en los nativos.

Aprender la lengua, los códigos de comunicación no verbal, las normas de etiqueta y el funcionamiento de los sistemas de conducta

de una cultura, viene a ser paralelo al proceso de socialización de un niño. Con una diferencia sustancial: se trata de un proceso de socialización que debe cumplir un adulto ya socializado en otra cultura. Podría decirse más apropiadamente que se trata de un proceso de socialización secundaria o de resocialización (Berger y Luckmann, 1984, 164 ss.). Otra diferencia es también innegable, aunque con variaciones: se trata de un aprendizaje social sin internalización, un aprendizaje instrumentalizado para un objetivo externo. La supuesta plena integración, la conversión a otra cultura (una conversión que, de producirse, sería probablemente más radical que la conversión ideológica) no se intenta sino para lograr un conocimiento profundo, un acceso al significado de los comportamientos, y para realizar luego un relato dirigido a otros acerca de cómo son, cómo viven, piensan, ven el mundo las gentes entre quienes se ha socializado el investigador. Se trata, pues, de un aprendizaje controlado, una socialización con retorno previsto, una socialización reversible. Aunque este juego no conduce estrictamente a un cambio de identidad ni a asumir el riesgo de una desnaturalización, el aprendizaje que conlleva exige algo más que la mera observación. La participación es necesaria, pues maximiza el aprendizaje y permite una identificación mayor con el modelo. («Modelo» significa aquí, siguiendo la teoría del aprendizaje social, la persona o grupo con quien el aprendiz se identifica, ya sea real o presentado por medio de instrucciones verbales [Bandura y Walters, 1977].)

Puede sospecharse que sólo una cultura que admita varias socializaciones secundarias, es decir, que considere las socializaciones reversibles, podría generar ciencia antropológica. (Cabría una hipótesis de mayor alcance: sólo las sociedades con una organización compleja, con ámbitos sociales separados y predominio del individualismo como constelación de valor [Dumont, 1987], permitirían varias socializaciones secundarias.) Es probable, además, que la antropología haya contribuido a aportar a la propia sociedad occidental evidencias de que las pautas de socialización son modificables y los procesos de socialización reversibles; una tesis ya enunciada por Franz Boas, que Margaret Mead desarrolló empíricamente.

No obstante, el proceso de socialización secundaria usado como modelo para comprender el trabajo de campo acaba por ser reconocido como *ficción*.

> Usualmente el sentido de ser miembros, aunque temporal, insegura e incompletamente, de una comunidad moral, puede ser mantenido de cara a realidades sociales más amplias que presionan casi a cada momento para negarlo. Es en esta ficción, ficción y no falsedad, en

> la que descansa el verdadero corazón de la investigación de campo con éxito. Y porque nunca es completamente convincente para sus participantes, tal investigación acaba por tener que ser considerada como una forma de conducta continuamente irónica (Geertz, 1973).

La ironía de intentar parecer otro y, al mismo tiempo, hablar de ese «otro» como de alguien diferente. La ironía de tramar una pretensión de identificación con el otro mientras se le confiere una representación de distancia. La ironía de probar a ser otro, sólo para describirlo. El trabajo de campo presenta la seriedad de una conversión, pero la ironía de haberla conseguido por puro aprendizaje. Una ficción, un arte. Respecto a la consecución de información, el modelo del proceso de socialización asume que el criterio de validez de una información etnográfica está en haber conseguido situarse en la perspectiva del nativo, contemplando su sociedad, su forma de vida, su visión del mundo desde sus ojos. Pero llegando a ser sólo «nativos marginales», según la definición de Freilich (Freilich, 1970).

Estancia prolongada, conocimiento de la lengua y los modos de comunicación no verbal, algún grado de empatía, alguna clase de participación... Todo comienza con un *desplazamiento*. Descrito con palabras de Malinowski, en lo que su práctica tuvo de norma: «Solo, [...] mientras ve alejarse hasta desaparecer la lancha que le ha llevado hasta allí». Entramadas en las prácticas de investigación han quedado algunas de las características exigidas por el que fue objeto prioritario de la investigación antropológica, las sociedades primitivas, siempre lejanas. El estudio de cualquier grupo o sociedad humana por medio de un trabajo de campo exige un desplazamiento, en todo caso moral y casi siempre también físico, aun cuando se trate de estudiar grupos en la misma sociedad de pertenencia del investigador. Este desplazamiento implica cruzar la diferencia cultural, las fronteras que se suponen existentes entre la sociedad de procedencia y la sociedad objeto de estudio.

El *sentido de la diferencia* (su percepción y finalmente su instrumentalización con fines de conocimiento) es en cierto modo previo. Se daba por supuesto en el estudio de las llamadas sociedades primitivas, pero *tiene que ser* un supuesto cuando se estudia la propia sociedad de pertenencia, y aún más cuando se toma por objeto el propio medio en el que el investigador convive, la propia institución en la que trabaja, como ocurre con no pocos estudios de etnografía escolar. Es posible formarse en él por medio del conocimiento de la variación y de la diversidad de la existencia humana, con la lectura y el análisis minucioso de monografías antropológicas, la experiencia de vida en otras sociedades, el ejercicio al menos teórico del método comparativo, y sobre todo con el *extrañamiento* adoptado como actitud.

El desplazamiento, que es la situación clásica en el estudio de otras sociedades, conlleva la sensibilización hacia los comportamientos, las actitudes y las formas de vida de los otros; la sensibilización hacia la cultura objeto de estudio como un *todo*. Y, si se toma el trabajo de campo desde el modelo de socialización, conlleva también que la participación llegue a afectar al investigador. Las condiciones de posibilidad del trabajo de campo se dimensionan entonces entre dos polos: la neutralización del *etnocentrismo* y la superación del *shock* cultural. Al ser concebido el trabajo de campo desde un desplazamiento y éste desde una evaluación de la diferencia cultural, se exige el reconocimiento y neutralización de los prejuicios etnocéntricos de partida: visiones, valoraciones, juicios, percepciones cristalizadas, hábitos instalados que interfieren en el conocimiento y comprensión de la cultura objeto de estudio. Algunos de estos prejuicios se revelan enseguida, otros aparecen al producirse acontecimientos imprevistos durante el trabajo de campo, otros sólo llegan a reconocerse al final y aun algunos se descubren quizá demasiado tarde. El trabajo de campo, la investigación como tal, es en cierto modo un proceso de desmantelamiento de prejuicios etnocéntricos (aunque evidentemente no para adoptar otros). La neutralización del etnocentrismo supone que ninguna diferencia cultural es mero contraste, pues las diferencias afectan intrínsecamente a la comprensión del otro. Por su parte, los llamados trabajos «en casa», los estudios sobre «nosotros», es decir, sobre la propia sociedad de pertenencia del investigador, donde las diferencias parecen a primera vista menos acusadas, exigen al menos la neutralización del *socio*-centrismo; y en ellos el trabajo de campo puede llegar a ser del mismo modo un proceso de desmantelamiento de prejuicios. Ambos supuestos, el del etnocentrismo como punto de partida en el estudio de sociedades «primitivas», y por lo tanto incuestionablemente diferentes, y el del sociocentrismo como punto de partida en el estudio de la propia sociedad o el propio grupo (incuestionablemente *no* diferente), contribuyen a mostrar el doble horizonte que limita toda investigación etnográfica y gravita sobre ella: por un lado, el que impide percibir la distancia como próxima y, por otro, el que impide percibir la inmediatez como distante. El desplazamiento lleva a entender que toda investigación etnográfica es un movimiento hacia algún lugar más allá de ese doble horizonte.

El otro polo es una reacción largamente descrita en las monografías antropológicas: el *shock* cultural, la reacción de rechazo, de

incapacidad, que han sufrido numerosos investigadores en las primeras fases del trabajo de campo ante la percepción de una extrema distancia cultural, ante las dificultades de adaptación a una forma de vida percibida como completamente diferente. La superación del *shock* cultural ha requerido en ocasiones una potente fuerza de voluntad, una enorme capacidad de sufrimiento, largas dosis de paciencia, y algo de suerte, entre otras cosas. Por el contrario, en los estudios «en casa», realizados sobre el grupo o la propia sociedad de pertenencia, el *shock* cultural es inapreciable. En estos casos se espera que el aprendizaje de la investigación contribuya a la formación del sentido de diferencia, sin el que el trabajo de campo resultaría imposible. Esto se consigue con disciplina, también con paciencia, y a veces con la ayuda de algún acontecimiento inesperado. Desde el modelo del trabajo de campo como proceso de socialización ambos supuestos muestran que la formación del sentido de diferencia sólo se logra si la socialización es reversible: en el primer caso porque el investigador puede asimilar otra cultura; en el segundo, porque el investigador puede despojarse de ella. Ambos en realidad son fases o aspectos del mismo proceso.

El relativismo metodológico tiene su contrapartida y su recompensa en la persecución de la objetividad, reformulada por la etnografía, como veremos, en inter-subjetividad. Lévi-Strauss subrayó en 1954 que no se trata solamente de trascender los valores propios de la sociedad o el grupo al que pertenece el observador:

> el antropólogo hace algo más que acallar sus sentimientos: elabora nuevas categorías mentales, contribuye a introducir nociones de espacio y tiempo, de oposición y contradicción, tan extrañas al pensamiento tradicional [...] (Lévi-Strauss, 1969, 327).

Es decir, el relativismo no es simple autocontrol, es también elaboración de nuevos significados: idealmente, debe ayudar a lograr un nuevo lenguaje de entendimiento entre la sociedad a la que pertenece el investigador y la sociedad que analiza. La objetividad conseguida de este modo no es otra cosa que el acceso a significados en un proceso de *comunicación*. Pues desde el momento en que se produce tal acceso, los significados empiezan a hacerse comunes.

Es sugerente que, al comentar el fin último de la objetividad, Lévi-Strauss hable en realidad del acceso a la *significación*, invitando a que la antropología sea considerada una «ciencia semiológica». Un peculiar modo de objetividad «en un nivel en el que los fenómenos conservan una significación humana y siguen siendo comprensibles —intelectual y sentimentalmente— para una conciencia individual» (Lévi-Strauss, 1969, 328).

La objetividad pretendida suele incitar a hablar de otro de los modelos del trabajo de campo, el del *laboratorio natural*. Con cierta alegría injustificada los culturalistas norteamericanos de los años treinta se refirieron a este modelo. Una exposición clásica es la de Kluckhohn en *Mirror for Man*:

> La sociedad primitiva se aproxima a las condiciones propias del laboratorio. Grupos pequeños que pueden ser estudiados por pocas personas intensivamente. Bastante aislados y expuestos a la influencia de las mismas fuerzas naturales. Una educación idéntica para todos sus miembros, experiencias comunes, modos de vida estables, alto grado de cruzamiento biológico (Kluckhohn, 1974, 24).

Desde esta perspectiva, la diversidad cultural proporcionaría una variabilidad «natural» de factores semejante a la variación que puede provocarse en condiciones de laboratorio. El modelo tal vez quiso haber aprovechado por mímesis las condiciones de alcance de objetividad de las ciencias experimentales. Pero hay al menos dos errores en la analogía, y ambos fueron explicitados por Lévi-Strauss, quien, en la introducción a su *Antropología estructural*, escribió:

> Con respecto a las ciencias naturales gozamos de una ventaja y tenemos un inconveniente: encontramos nuestras experiencias ya preparadas, pero no podemos controlarlas. Resulta pues normal que tratemos de reemplazarlas por modelos, es decir, por sistemas de símbolos que respetan las propiedades características de la experiencia, pero que a diferencia de ésta estamos en condiciones de manipular. La audacia de semejante procedimiento es compensada, sin embargo, por la humildad con la que el antropólogo practica la observación [...] (Lévi-Strauss, 1969, xxxii).

En el trabajo de campo la objetividad sólo se alcanza por medio de una directa e intensa comunicación entre el investigador y los nativos. No se busca simplemente el conocimiento de la lengua, sino también la convivencia, la participación, la comunidad de significados, su transferencia e inter-comunicabilidad. El trabajo de campo es para el investigador una situación transformadora, capaz de convertirle en receptor de mensajes y de hacerle adquirir la competencia para reproducirlos inteligiblemente. Situarse en el punto de vista del «nativo» es quizás la expresión menos ambigua del acceso a la significación, es la conquista de la objetividad por medio de la capa-

cidad de formar *inter-subjetividad*. En palabras de Geertz, que señalan agudamente el otro error:

> el etnógrafo no percibe, ni [...] puede percibir lo que su informante percibe. Lo que percibe, con alguna incertidumbre, es que percibe «con» —o «por medio de», o «a través de» él (Geertz, 1983, 58).

III. LA APREHENSIÓN DE TOTALIDAD

La pretensión que anima el trabajo de campo es la aprehensión de totalidad. Ésta recibe nombres genéricos, globalizadores: el contexto, la historia, la sociedad, la *cultura*. E incluso cuando la investigación se dirige hacia algún tema específico o hacia algún problema concreto, su comprensión exige la contextualización, es decir, dimensionarlo respecto al conjunto de factores o elementos que inciden o intervienen en él y que finalmente se revelan en extensión casi indefinida, como un conjunto estructurado, como un *todo*.

Tal pretensión es en el fondo una utopía, pero resulta a la vez extremadamente estimulante. La noción de totalidad aludida tiene distintos significados. Por una parte, esta utopía es en cierto modo un residuo del ideal enciclopédico ilustrado y naturalista que tiene aún como sombra el trabajo de campo. El interés que lo anima es múltiple, casi insaciable. Todo es objeto de investigación, así como el contenido de la noción de cultura que enunció Tylor era un todo. Las *Notes and Queries*, las «guías de campo» que han servido de *vademecum* obligado para generaciones de investigadores, son sólo largas enumeraciones de items que abarcan (o tienden a abarcar) todos los ámbitos. Su excelencia está precisamente en su exhaustividad; aunque en realidad siempre tienen que ser relativamente reformadas y ampliadas cuando se utilizan en la práctica para el estudio de una sociedad concreta. Al comienzo son un buen auxilio, al final en realidad sobran. Dicho de otra manera, se está en la mejor de las disposiciones para confeccionar una buena «guía de campo», apropiada para el estudio de una determinada sociedad o ámbito de ella, al finalizar el periodo de trabajo de campo, cuando se han ido comprobando las inevitables carencias de las «guías» generales y se han ido añadiendo items, referencias, a medida que las situaciones y los acontecimientos del trabajo de campo han forzado a su reconocimiento. Eso implica que el todo, objeto de la investigación, siempre se va descubriendo. Difícilmente habría podido ser previsto en su integridad. Pero tal vez sea más

importante subrayar que la aprehensión de totalidad es, en este primer significado, una tendencia. El carácter de tendencia es lo que le da sentido.

De este afán se derivan otras consecuencias. Por una parte, en la práctica, durante el trabajo de campo la investigación no cesa. Posiblemente la capacidad de atención o de captación del investigador se sature —el trabajo de campo tiene sus fases, en las que predomina la curiosidad o la saturación—. Seguramente son necesarios momentos de descanso, aunque tal vez acabe descubriéndose después qué es lo que de aprendizaje proporcionó el descanso. Por otra parte, las pretensiones de totalidad parecen exigir que la formación previa del investigador sea completa. La heterogeneidad de los datos podría demandar del etnógrafo una formación enciclopédica. Y cuando el objetivo es el conocimiento de otra cultura esta exigencia puede tornarse inexcusable. No obstante, la investigación es un proceso, la formación es para completar el proceso. La ilusión de captación de un todo sobreviene después, como una especie de recompensa. Como exigencia, sin embargo, importa mantener esa ilusión, especialmente cuando el objetivo es el estudio de un ámbito o aspecto de la sociedad de pertenencia, pues sólo así es posible liberarse del engaño de creer que conocer un ámbito es haber accedido al conocimiento de la totalidad.

La tendencia a la aprehensión de totalidad implica que las técnicas empleadas, las fundamentales, deben ser tan flexibles como para acomodarse a la heterogénea naturaleza de las situaciones de trabajo y a la no menos heterogénea naturaleza de los datos. Casi todo en el trabajo de campo es un ejercicio de *observación* y de *entrevista*. Ambas técnicas comparten el supuesto de hacer accesible la práctica totalidad de los hechos, y generalmente se tienen como complementarias, para poder así captar los productos y los modelos, los comportamientos y los pensamientos, las acciones y las normas, los hechos y las palabras, la realidad y el deseo.

Observación y entrevista son dos modos básicos de obtener información, o más bien, de *producirla*. Siendo el trabajo de campo una interacción social, cada uno de estos modos muestra el aparente predominio de los dos intervinientes en la interacción: el investigador, por un lado, y los sujetos de estudio, por el otro. En la observación, aparentemente, la información es obtenida desde la sensibilidad, desde la agudeza de percepción del investigador ante la acción de los sujetos de estudio. En la entrevista, aparentemente, la información es obtenida desde la abundancia y precisión de conocimientos de los sujetos mismos, los *informantes*. En realidad, el trabajo de

campo hace del investigador el primer informante, un estatus que se consolida aún más por la observación participante, que debe dar a la observación el carácter de vivencia, de experiencia. Pero tradicionalmente la calificación de «informante» se ha reservado para los sujetos de estudio en general. Su condición de informantes es transferida —y a veces invocada— como categoría de legitimación para todo lo que su propia cultura tiene de discurso y para el discurso transmitido sobre su propia cultura. No obstante, la categoría ha sido específicamente reservada para el *informante bien informado*, el *informante cualificado*, es decir, aquel sujeto a quien su papel social, o sus capacidades personales (memoria, sagacidad, habilidad verbal... y tal vez buen entendimiento con el investigador) lo convierten en «autoridad» inmediata sobre un campo de saber (y su propia cultura lo es al ser propuesta como campo de investigación). Esa «autoridad» es la que se transfiere al investigador, cuyo trabajo consiste en absorberla. O más bien, en elevarse a su altura.

Es clásico justificar la complementariedad de ambas técnicas con el argumento del control, de la fiabilidad, o de la significatividad de los datos. La observación, suele decirse, proporciona el contraste de la realidad —de la objetividad— a lo que a veces imaginativamente se comunica en la entrevista. La entrevista, a su vez, proporciona sentido a las acciones a veces incomprensibles que se observan, o corrige las inferencias a veces precipitadas que se obtienen por observación. Precisamente la observación participante se entiende como forma condensada, capaz de lograr la objetividad por medio de una observación próxima y sensible, y de captar a la vez los significados que dan los sujetos de estudio a su comportamiento.

Pero ambas técnicas hablan especialmente de los dos tipos básicos de producción de información en el trabajo de campo:

a) la observación y la observación participante proporcionan *descripciones*, es decir, discurso propio, del investigador;

b) la entrevista, tejida sobre el *diálogo*, proporciona discurso ajeno, de los sujetos de estudio. (Si bien las categorías «propio» y «ajeno» pueden ser inversamente atribuidas.)

Hay, claro está, todo un abanico de tipos de información producida en el trabajo de campo mediante técnicas diversas: censos, mapas, cuestionarios, tablas, listas, gráficos, dibujos, fotografías, filmes, grabaciones sonoras, documentos, etc., que contribuyen a reforzar la impresión de que por medio de la heterogeneidad de accesos es posible aprehender la totalidad y objetivarla. Cabe aquí una discusión acerca de los materiales de la etnografía, en la que al menos hay que pronunciarse por el valor de generarlos. Es obvio

que el investigador no es un mero recopilador, un mero coleccionista, sino que proporciona información *elaborada*.

Sin embargo, los dos tipos básicos de información producida mediante la observación y la entrevista podrían ser suficientes y, en todo caso, deberían ser indispensables. Corresponden, respectivamente, a lo que en esencia aluden las categorías *etic* y *emic*: *etic*, discurso que basa su racionalidad fuera de un sistema (en un sistema de aplicación universal, por ejemplo), y *emic*, discurso que basa su racionalidad dentro de un sistema particular (cf. Headland, Pike y Harris, 1990). En todo caso, la información producida es el resultado de una interacción (a veces subsunción, otras mera yuxtaposición) entre ambos tipos de discurso. Esa información debe cumplir en principio un doble objetivo de comprensión, muy difícil de alcanzar: por parte de la comunidad científica en general y por parte de la población objeto de estudio. O al menos debe ser presentada en condiciones de disponibilidad generalizada y duradera, lo que suele conseguirse en ambas vertientes sólo relativamente.

La pretensión de aprehender la totalidad induce la idea de que el investigador debe ejercer la observación en condiciones de ubicuidad, de omnipresencia. Pero la práctica enseña pronto que en realidad esto es otra utopía, medianamente alcanzada con sentido de la oportunidad y con una adecuada (a veces sólo en lo posible) selección de lugares y de acontecimientos. Del mismo modo, tal pretensión parecería obligar a entablar relación social con todos los miembros de la sociedad objeto de estudio, constituyéndolos en informantes: otra utopía que llega a ser abandonada tan rápidamente como la anterior, al tener que diferenciar, por razones prácticas, entre informantes según su cualificación o su accesibilidad.

El otro significado de «totalidad» es si cabe más ambicioso. Presumiblemente, tal ambición ha sido ilusoriamente cebada por el objeto primario de las investigaciones antropológicas: las sociedades llamadas «primitivas». Fue común justificar la dedicación a ellas precisamente por sus características de pequeño tamaño y homogeneidad. Ya Rivers, con su método concreto e intensivo, propugnaba una atención generalista, contraria a la especialización. En un artículo publicado en 1910 Rivers sostuvo que la labor de la etnografía no debía ser divisible, porque su materia era indivisible, es decir, porque los dominios o ámbitos que los civilizados reconocen como «política», «religión», «economía», etc., en las sociedades primitivas son interdependientes e inseparables. Su método etnogenealógico era ya una estrategia para captar una totalidad (Rivers, 1975).

La actitud holística, sin embargo, se forja con Malinowski. Las unidades mínimas de análisis que propuso, las *instituciones*, estaban integradas por elementos diversos, un grupo social, un conjunto de normas, una serie de materiales..., ensamblados todos para la consecución de la misma función. Y aún más, la cultura aparecía como un todo orgánico formado por instituciones interdependientes.

La noción de «hecho social total» de Mauss reforzó igualmente la idea de totalidad, en la medida en que descubrió la múltiple referencia de los fenómenos sociales a dimensiones que el análisis estaba obligado a considerar conjuntamente.

Otras aproximaciones se han dirigido a la misma idea tratando de configurar lo que parece ser su aspecto más elusivo: su trama. La noción de *pattern*, por ejemplo, resalta características transversales a las diversas manifestaciones de la vida social. Con el apoyo de los análisis lingüísticos, la noción de *contexto* hace concebir que el acceso al significado de un fenómeno social no se logra sino integrándolo en un *conjunto de relaciones* con otros, y apreciando ese conjunto de relaciones como un todo. Otras nociones, como *estructura* o *sistema*, han recreado la noción de totalidad bajo perspectivas más estáticas o más dinámicas.

A diferencia de las estrategias extensivas, como las que se practicaban en los análisis evolucionistas y difusionistas persiguiendo rasgos o complejos de rasgos a través del tiempo y del espacio, la estrategia intensiva que caracteriza al trabajo de campo antropológico trata de realizar una producción de datos exhaustiva, en tiempo y lugar limitados. La disgregación taxonómica de esos datos inducida por las propias «guías de campo» es sólo una fase transitoria que el análisis y la elaboración posterior acaban por superar, reintegrando lo disperso, evidenciando *patterns*, mostrando interdependencia, construyendo tramas, articulando estructuras, formando sistemas. Tal vez radique en esto la «magia del etnógrafo»: en la *transformación* de una masa caótica de datos producidos en el transcurso de la interacción diaria con los nativos, convertida finalmente en un discurso coherente y unitario, en el que cada dato no sólo encaja en un segmento apropiado del discurso sino que va mostrándose multirreferido a los demás hasta conseguir presentar una cultura como un todo.

Muchos investigadores han afirmado que la percepción unitaria de la cultura corresponde a sus propios actores y, en esa medida, la observación participante se ofrece como vía privilegiada de captación de totalidad. Por otra parte, dado que el acceso a la significación no se obtiene sino en la medida en que se incorpora el contexto, si no se produce algún modo de captación de totalidad no puede asumirse que el acceso a la significación haya tenido lugar. Pero si la obra del investigador consiste en realizar un constructo a base de informaciones proporcionadas por distintos informantes situados en distintas posiciones del sistema social, adoptando sus diferentes perspectivas, podría tener razón Leach cuando dice que Malinowski, en estricta lógica, habría tenido que admitir que para los propios trobriandeses no existe «la cultura trobriand como un todo» (citado por Stocking, 1993). La cuestión está en si el sentido unitario de la cultura es sólo perceptible desde dentro, desde el punto de vista del nativo, o si más bien la percepción de conjunto corresponde a una perspectiva exterior (a veces entendida no sólo como «exterior», sino como «superior»), resultado de un constructo intencional. Probablemente los significados de totalidad implicados en una u otra postura sean diferentes. La actitud holística del investigador puede no equivaler al sentido unitario con el que cada uno de los actores concibe su cultura.

Definitivamente la totalidad es una ambición irredenta para quienes pretenden estudiar sociedades complejas. Las razones son obvias. En ellas es obligado seleccionar grupos o sectores de la sociedad. Parece que sólo la investigación en sociedades primitivas y tal vez en «comunidades morales» permite satisfacciones parciales de tal ambición. El problema de la «representatividad» suele plantearse por contraste. En sociedades complejas, la interferencia estadística en el sentido de totalidad obliga a cuestionar las dimensiones y cualificación de la «muestra». Pero convendría subrayar que la cultura de los isleños trobriand descrita por Malinowski se reduce en esencia al poblado de Omarakana, y que los azande, descritos por Evans-Pritchard, fueron fundamentalmente los que se encontraban en un asentamiento al borde de una carretera trazada por los británicos (Evans-Pritchard, 1976). La característica de homogeneidad de las sociedades primitivas ha sido esgrimida a menudo como salvaguarda contra acusaciones de falta de representatividad, pero tampoco en estas sociedades hay que darla por supuesta. Como señaló Herskovits:

> Nadie negará que las variaciones [locales] existen, pero [...] son mucho más relevantes las diferencias entre modos de vida de culturas diferentes considerados como todos (Herskovits, 1954).

Lo que nos descubre que la supuesta homogeneidad tiene valor relativo y por contraste, y nos enseña hasta qué punto la comparación matiza sutil o explícitamente el trabajo etnográfico. De aquí se

La actitud holística, sin embargo, se forja con Malinowski. Las unidades mínimas de análisis que propuso, las *instituciones*, estaban integradas por elementos diversos, un grupo social, un conjunto de normas, una serie de materiales..., ensamblados todos para la consecución de la misma función. Y aún más, la cultura aparecía como un todo orgánico formado por instituciones interdependientes.

La noción de «hecho social total» de Mauss reforzó igualmente la idea de totalidad, en la medida en que descubrió la múltiple referencia de los fenómenos sociales a dimensiones que el análisis estaba obligado a considerar conjuntamente.

Otras aproximaciones se han dirigido a la misma idea tratando de configurar lo que parece ser su aspecto más elusivo: su trama. La noción de *pattern*, por ejemplo, resalta características transversales a las diversas manifestaciones de la vida social. Con el apoyo de los análisis lingüísticos, la noción de *contexto* hace concebir que el acceso al significado de un fenómeno social no se logra sino integrándolo en un *conjunto de relaciones* con otros, y apreciando ese conjunto de relaciones como un todo. Otras nociones, como *estructura* o *sistema*, han recreado la noción de totalidad bajo perspectivas más estáticas o más dinámicas.

A diferencia de las estrategias extensivas, como las que se practicaban en los análisis evolucionistas y difusionistas persiguiendo rasgos o complejos de rasgos a través del tiempo y del espacio, la estrategia intensiva que caracteriza al trabajo de campo antropológico trata de realizar una producción de datos exhaustiva, en tiempo y lugar limitados. La disgregación taxonómica de esos datos inducida por las propias «guías de campo» es sólo una fase transitoria que el análisis y la elaboración posterior acaban por superar, reintegrando lo disperso, evidenciando *patterns*, mostrando interdependencia, construyendo tramas, articulando estructuras, formando sistemas. Tal vez radique en esto la «magia del etnógrafo»: en la *transformación* de una masa caótica de datos producidos en el transcurso de la interacción diaria con los nativos, convertida finalmente en un discurso coherente y unitario, en el que cada dato no sólo encaja en un segmento apropiado del discurso sino que va mostrándose multirreferido a los demás hasta conseguir presentar una cultura como un todo.

Muchos investigadores han afirmado que la percepción unitaria de la cultura corresponde a sus propios actores y, en esa medida, la observación participante se ofrece como vía privilegiada de captación de totalidad. Por otra parte, dado que el acceso a la significación no se obtiene sino en la medida en que se incorpora el contexto, si no se produce algún modo de captación de totalidad no puede asumirse que el acceso a la significación haya tenido lugar. Pero si la obra del investigador consiste en realizar un constructo a base de informaciones proporcionadas por distintos informantes situados en distintas posiciones del sistema social, adoptando sus diferentes perspectivas, podría tener razón Leach cuando dice que Malinowski, en estricta lógica, habría tenido que admitir que para los propios trobriandeses no existe «la cultura trobriand como un todo» (citado por Stocking, 1993). La cuestión está en si el sentido unitario de la cultura es sólo perceptible desde dentro, desde el punto de vista del nativo, o si más bien la percepción de conjunto corresponde a una perspectiva exterior (a veces entendida no sólo como «exterior», sino como «superior»), resultado de un constructo intencional. Probablemente los significados de totalidad implicados en una u otra postura sean diferentes. La actitud holística del investigador puede no equivaler al sentido unitario con el que cada uno de los actores concibe su cultura.

Definitivamente la totalidad es una ambición irredenta para quienes pretenden estudiar sociedades complejas. Las razones son obvias. En ellas es obligado seleccionar grupos o sectores de la sociedad. Parece que sólo la investigación en sociedades primitivas y tal vez en «comunidades morales» permite satisfacciones parciales de tal ambición. El problema de la «representatividad» suele plantearse por contraste. En sociedades complejas, la interferencia estadística en el sentido de totalidad obliga a cuestionar las dimensiones y cualificación de la «muestra». Pero convendría subrayar que la cultura de los isleños trobriand descrita por Malinowski se reduce en esencia al poblado de Omarakana, y que los azande, descritos por Evans-Pritchard, fueron fundamentalmente los que se encontraban en un asentamiento al borde de una carretera trazada por los británicos (Evans-Pritchard, 1976). La característica de homogeneidad de las sociedades primitivas ha sido esgrimida a menudo como salvaguarda contra acusaciones de falta de representatividad, pero tampoco en estas sociedades hay que darla por supuesta. Como señaló Herskovits:

> Nadie negará que las variaciones [locales] existen, pero [...] son mucho más relevantes las diferencias entre modos de vida de culturas diferentes considerados como todos (Herskovits, 1954).

Lo que nos descubre que la supuesta homogeneidad tiene valor relativo y por contraste, y nos enseña hasta qué punto la comparación matiza sutil o explícitamente el trabajo etnográfico. De aquí se

La actitud holística, sin embargo, se forja con Malinowski. Las unidades mínimas de análisis que propuso, las *instituciones*, estaban integradas por elementos diversos, un grupo social, un conjunto de normas, una serie de materiales..., ensamblados todos para la consecución de la misma función. Y aún más, la cultura aparecía como un todo orgánico formado por instituciones interdependientes.

La noción de «hecho social total» de Mauss reforzó igualmente la idea de totalidad, en la medida en que descubrió la múltiple referencia de los fenómenos sociales a dimensiones que el análisis estaba obligado a considerar conjuntamente.

Otras aproximaciones se han dirigido a la misma idea tratando de configurar lo que parece ser su aspecto más elusivo: su trama. La noción de *pattern*, por ejemplo, resalta características transversales a las diversas manifestaciones de la vida social. Con el apoyo de los análisis lingüísticos, la noción de *contexto* hace concebir que el acceso al significado de un fenómeno social no se logra sino integrándolo en un *conjunto de relaciones* con otros, y apreciando ese conjunto de relaciones como un todo. Otras nociones, como *estructura* o *sistema*, han recreado la noción de totalidad bajo perspectivas más estáticas o más dinámicas.

A diferencia de las estrategias extensivas, como las que se practicaban en los análisis evolucionistas y difusionistas persiguiendo rasgos o complejos de rasgos a través del tiempo y del espacio, la estrategia intensiva que caracteriza al trabajo de campo antropológico trata de realizar una producción de datos exhaustiva, en tiempo y lugar limitados. La disgregación taxonómica de esos datos inducida por las propias «guías de campo» es sólo una fase transitoria que el análisis y la elaboración posterior acaban por superar, reintegrando lo disperso, evidenciando *patterns*, mostrando interdependencia, construyendo tramas, articulando estructuras, formando sistemas. Tal vez radique en esto la «magia del etnógrafo»: en la *transformación* de una masa caótica de datos producidos en el transcurso de la interacción diaria con los nativos, convertida finalmente en un discurso coherente y unitario, en el que cada dato no sólo encaja en un segmento apropiado del discurso sino que va mostrándose multirreferido a los demás hasta conseguir presentar una cultura como un todo.

Muchos investigadores han afirmado que la percepción unitaria de la cultura corresponde a sus propios actores y, en esa medida, la observación participante se ofrece como vía privilegiada de captación de totalidad. Por otra parte, dado que el acceso a la significación no se obtiene sino en la medida en que se incorpora el contexto, si no se produce algún modo de captación de totalidad no puede asumirse que el acceso a la significación haya tenido lugar. Pero si la obra del investigador consiste en realizar un constructo a base de informaciones proporcionadas por distintos informantes situados en distintas posiciones del sistema social, adoptando sus diferentes perspectivas, podría tener razón Leach cuando dice que Malinowski, en estricta lógica, habría tenido que admitir que para los propios trobriandeses no existe «la cultura trobriand como un todo» (citado por Stocking, 1993). La cuestión está en si el sentido unitario de la cultura es sólo perceptible desde dentro, desde el punto de vista del nativo, o si más bien la percepción de conjunto corresponde a una perspectiva exterior (a veces entendida no sólo como «exterior», sino como «superior»), resultado de un constructo intencional. Probablemente los significados de totalidad implicados en una u otra postura sean diferentes. La actitud holística del investigador puede no equivaler al sentido unitario con el que cada uno de los actores concibe su cultura.

Definitivamente la totalidad es una ambición irredenta para quienes pretenden estudiar sociedades complejas. Las razones son obvias. En ellas es obligado seleccionar grupos o sectores de la sociedad. Parece que sólo la investigación en sociedades primitivas y tal vez en «comunidades morales» permite satisfacciones parciales de tal ambición. El problema de la «representatividad» suele plantearse por contraste. En sociedades complejas, la interferencia estadística en el sentido de totalidad obliga a cuestionar las dimensiones y cualificación de la «muestra». Pero convendría subrayar que la cultura de los isleños trobriand descrita por Malinowski se reduce en esencia al poblado de Omarakana, y que los azande, descritos por Evans-Pritchard, fueron fundamentalmente los que se encontraban en un asentamiento al borde de una carretera trazada por los británicos (Evans-Pritchard, 1976). La característica de homogeneidad de las sociedades primitivas ha sido esgrimida a menudo como salvaguarda contra acusaciones de falta de representatividad, pero tampoco en estas sociedades hay que darla por supuesta. Como señaló Herskovits:

> Nadie negará que las variaciones [locales] existen, pero [...] son mucho más relevantes las diferencias entre modos de vida de culturas diferentes considerados como todos (Herskovits, 1954).

Lo que nos descubre que la supuesta homogeneidad tiene valor relativo y por contraste, y nos enseña hasta qué punto la comparación matiza sutil o explícitamente el trabajo etnográfico. De aquí se

La actitud holística, sin embargo, se forja con Malinowski. Las unidades mínimas de análisis que propuso, las *instituciones*, estaban integradas por elementos diversos, un grupo social, un conjunto de normas, una serie de materiales..., ensamblados todos para la consecución de la misma función. Y aún más, la cultura aparecía como un todo orgánico formado por instituciones interdependientes.

La noción de «hecho social total» de Mauss reforzó igualmente la idea de totalidad, en la medida en que descubrió la múltiple referencia de los fenómenos sociales a dimensiones que el análisis estaba obligado a considerar conjuntamente.

Otras aproximaciones se han dirigido a la misma idea tratando de configurar lo que parece ser su aspecto más elusivo: su trama. La noción de *pattern*, por ejemplo, resalta características transversales a las diversas manifestaciones de la vida social. Con el apoyo de los análisis lingüísticos, la noción de *contexto* hace concebir que el acceso al significado de un fenómeno social no se logra sino integrándolo en un *conjunto de relaciones* con otros, y apreciando ese conjunto de relaciones como un todo. Otras nociones, como *estructura* o *sistema*, han recreado la noción de totalidad bajo perspectivas más estáticas o más dinámicas.

A diferencia de las estrategias extensivas, como las que se practicaban en los análisis evolucionistas y difusionistas persiguiendo rasgos o complejos de rasgos a través del tiempo y del espacio, la estrategia intensiva que caracteriza al trabajo de campo antropológico trata de realizar una producción de datos exhaustiva, en tiempo y lugar limitados. La disgregación taxonómica de esos datos inducida por las propias «guías de campo» es sólo una fase transitoria que el análisis y la elaboración posterior acaban por superar, reintegrando lo disperso, evidenciando *patterns*, mostrando interdependencia, construyendo tramas, articulando estructuras, formando sistemas. Tal vez radique en esto la «magia del etnógrafo»: en la *transformación* de una masa caótica de datos producidos en el transcurso de la interacción diaria con los nativos, convertida finalmente en un discurso coherente y unitario, en el que cada dato no sólo encaja en un segmento apropiado del discurso sino que va mostrándose multirreferido a los demás hasta conseguir presentar una cultura como un todo.

Muchos investigadores han afirmado que la percepción unitaria de la cultura corresponde a sus propios actores y, en esa medida, la observación participante se ofrece como vía privilegiada de captación de totalidad. Por otra parte, dado que el acceso a la significación no se obtiene sino en la medida en que se incorpora el contexto, si no se produce algún modo de captación de totalidad no puede asumirse que el acceso a la significación haya tenido lugar. Pero si la obra del investigador consiste en realizar un constructo a base de informaciones proporcionadas por distintos informantes situados en distintas posiciones del sistema social, adoptando sus diferentes perspectivas, podría tener razón Leach cuando dice que Malinowski, en estricta lógica, habría tenido que admitir que para los propios trobriandeses no existe «la cultura trobriand como un todo» (citado por Stocking, 1993). La cuestión está en si el sentido unitario de la cultura es sólo perceptible desde dentro, desde el punto de vista del nativo, o si más bien la percepción de conjunto corresponde a una perspectiva exterior (a veces entendida no sólo como «exterior», sino como «superior»), resultado de un constructo intencional. Probablemente los significados de totalidad implicados en una u otra postura sean diferentes. La actitud holística del investigador puede no equivaler al sentido unitario con el que cada uno de los actores concibe su cultura.

Definitivamente la totalidad es una ambición irredenta para quienes pretenden estudiar sociedades complejas. Las razones son obvias. En ellas es obligado seleccionar grupos o sectores de la sociedad. Parece que sólo la investigación en sociedades primitivas y tal vez en «comunidades morales» permite satisfacciones parciales de tal ambición. El problema de la «representatividad» suele plantearse por contraste. En sociedades complejas, la interferencia estadística en el sentido de totalidad obliga a cuestionar las dimensiones y cualificación de la «muestra». Pero convendría subrayar que la cultura de los isleños trobriand descrita por Malinowski se reduce en esencia al poblado de Omarakana, y que los azande, descritos por Evans-Pritchard, fueron fundamentalmente los que se encontraban en un asentamiento al borde de una carretera trazada por los británicos (Evans-Pritchard, 1976). La característica de homogeneidad de las sociedades primitivas ha sido esgrimida a menudo como salvaguarda contra acusaciones de falta de representatividad, pero tampoco en estas sociedades hay que darla por supuesta. Como señaló Herskovits:

> Nadie negará que las variaciones [locales] existen, pero [...] son mucho más relevantes las diferencias entre modos de vida de culturas diferentes considerados como todos (Herskovits, 1954).

Lo que nos descubre que la supuesta homogeneidad tiene valor relativo y por contraste, y nos enseña hasta qué punto la comparación matiza sutil o explícitamente el trabajo etnográfico. De aquí se

deduce la necesidad de combinar estudios extensivos y estudios intensivos, muy especialmente cuando se trata de investigaciones llevadas a cabo en sociedades modernas. El problema de la «representatividad» conlleva el de la adopción de técnicas de muestreo. Ya en los años cincuenta se reconocía:

> la situación ideal [es] aplicar tanto una aproximación cualitativa como el estudio cuantitativo, pero [...] la experiencia muestra que el estudio intensivo proporciona comprensión, el extensivo, no (Herskovits, 1954).

Finalmente, aún cabe hablar de una ambición de totalidad más desmedida. La que aspira al conocimiento de la sociedad, al conocimiento del hombre. Un concepto que pretende abarcar cualitativamente a todas las sociedades humanas. En este nivel, el problema de la representatividad puede tornarse extremadamente difícil de solventar. Sin embargo, una ambición tan loable, pero tan desmedida, debe llevar al modesto reconocimiento de que todo trabajo de campo es siempre fragmentario; al reconocimiento de que la aportación hecha desde él es igualmente fragmentaria y, en consecuencia, a la necesidad de producir información y hacerla disponible para otros y de asimilar la información producida por otros.

No es posible delimitar con precisión cuándo un trabajo de campo está terminado. Al menos el final no viene dado por el agotamiento de la fuente o fuentes de información. Más bien puede deberse a la limitación de las fuentes de financiación, o a vicisitudes de la vida personal o académica de los investigadores y, en todo caso, a la evaluación del cumplimiento de un plan de trabajo. La ambición de totalidad es prácticamente insaciable. En teoría serían necesarios interminables retornos al campo para completar lo incompletable. La revisión de la información producida antes de la fase de elaboración del informe etnográfico hace conveniente un período corto de retorno para tratar de rellenar vacíos descubiertos. La adopción de una perspectiva dinámica en la concepción de la cultura llevó a seguir la regla de retornar al lugar una o varias veces después de haber dado por concluido el trabajo de campo, con el objetivo de detectar los cambios producidos en ese lapso de tiempo. Estrictamente, los estudios de cambio cultural deberían ser longitudinales, aparte de oportunos —aunque a veces son más bien oportunistas—, y deberían hacerse a lo largo de intervalos de tiempo de dimensiones significativas. Lo que los hace prácticamente imposibles. Pero el cambio cultural no es más que un pretexto teórico, una de las formulaciones

de algo más profundo: el flujo de la vida social. Los estudios sobre educación también asumen la perspectiva dinámica de la cultura —a veces insertos ellos mismos en procesos de cambio cultural— y podrían plantearse en diacronía, al menos en la diacronía prevista por las organizaciones formales, que contemplan la educación para grados de edad dentro de una escala de tiempo limitado. Algunas organizaciones formales en las sociedades modernas (por ejemplo, las instituciones escolares) tienden a uniformizar el proceso total, de manera que en la reducción a un período definido (un curso), el conjunto de grados reproduce el proceso de cada individuo. Eso suele justificar los límites temporales de un trabajo de campo: un curso. Pero esta justificación incluye en el fondo una resolución del problema de la representatividad tan convencionalmente ficticia como la que se ofrece para el problema, antes mencionado, de confeccionar una «muestra». Sería más sensato, y tal vez intelectualmente más estimulante, asumir el carácter siempre incompleto —ya no sólo fragmentario— de la investigación, manteniendo sin embargo intactas las aspiraciones a la aprehensión de totalidad, como actitud teórica y crítica.

2

DESCRIBIR, TRADUCIR, EXPLICAR, INTERPRETAR

El trabajo de campo es una situación de investigación que facilita el desarrollo de técnicas flexibles y múltiples. En ello radica su riqueza: una situación de investigación que permite obtener información por medio de un extenso abanico de procedimientos, algunos especializados respecto a determinados sectores o ámbitos de la cultura, otros sorprendentemente versátiles, capaces de registrar la información más diversa. La información producida es codificada en diferentes lenguajes, naturales o formales, en la lengua del investigador o del grupo estudiado. El resultado final es un conglomerado de información no sólo clasificada segun los *items* de las «guías de campo», sino diferenciada en lenguas o en lenguajes y en niveles de formalidad. La *heterogeneidad* es la impresión dominante del conjunto.

Disponer de una multiplicidad de instrumentos de registro de datos es una exigencia que la propia historia de la disciplina se ha encargado de establecer. La variedad de estrategias de producción de información ha sido alentada por los diferentes planteamientos teóricos según sus expectativas de análisis. Viejas técnicas son de cuando en cuando reformuladas, reconfiguradas a la luz de modelos o hipótesis de trabajo de ellas deducidas. Los lenguajes en los que los datos se transcriben se han ido multiplicando. A veces parece imposible compaginar, por ejemplo, estudios de transferencia de energía alimentaria con estudios de parentesco o con análisis de cosmovisiones, o, por poner un ejemplo en el terreno de la antropología de la educación, registros de calificaciones de alumnos de un centro escolar con observaciones de la ocupación del espacio en los tiempos de recreo.

Muchas veces se tiene la impresión de que las técnicas etnográficas son irremediablemente inconmensurables respecto a los fines, como si la *imaginación etnográfica* fuera siempre más viva, más ambiciosa que lo que los instrumentos de trabajo pudieran abarcar.

La etnografía suele presentarse, sin embargo, como un discurso homogéneo y cerrado —provisionalmente cerrado—. Transmuta, pues, la naturaleza heterogénea y permanentemente incompleta de los datos en discursos inteligibles por medio de una serie de procesos de elaboración (taxonomías o clasificaciones, comparaciones, estructuraciones, análisis). Tal inteligibilidad debe dejar traslucir los criterios de inter-subjetividad y totalidad. La etnografía está orientada, fundamentalmente, por la significación. Y la significación es respectiva a alguien. El eje de respectividad de la significación lo conforman al menos dos grupos sociales (o dos sistemas): el grupo humano convertido en objeto de estudio y la comunidad científica, y, por extensión, la sociedad en general a la que el investigador dirige los resultados de su trabajo. La etnografía es, pues, un tránsito entre sistemas diferentes, en cierto modo entre culturas diferentes. Históricamente la antropología social dirigió su atención a las sociedades primitivas, con lo que la diferencia cultural se dio por supuesta. Pero la crisis de objeto —es decir, la globalización acelerada a escala planetaria, que absorbió a los «primitivos» en procesos de colonización, modernización y marginación— difuminó los límites del objeto de la antropología, de modo que llegó a hacerse evidente que todas las sociedades humanas pueden ser «otras culturas» para la perspectiva antropológica. La percepción de la diferencia cultural se hace vivencia en el trabajo de campo, que puede ser contemplado como una modalidad más de encuentro inter-cultural: en el trabajo de campo el investigador aparece como un mediador entre culturas. Una experiencia y un oficio *análogos* a la labor de los docentes en las instituciones escolares de las sociedades modernas, aunque, como veremos, con importantes diferencias.

Los procesos de elaboración de datos que conducen a generar un discurso inteligible, significativo, son fundamentalmente los siguientes: *describir*, *traducir*, *explicar* e *interpretar*. Podrían ser vistos como procesos sucesivos de elaboración de datos en distintos momentos y grados o niveles de abstracción, pero también son en cierta medida procesos coimplicados, inseparables. Resulta extremadamente rígido, compartimentalizador, concebir el proceso metodológico como si estuviera dividido en fases discontinuas, como una secuencia de acciones en una cadena de montaje que se llevasen a cabo en distintas dependencias de una factoría.

I. DESCRIBIR

La *descripción* es el proceso de elaboración de los datos considerado más primario según consenso general, y quizás también el más diferenciado. Muchas veces se ha recomendado disociar la presentación descriptiva de los datos de las explicaciones o interpretaciones propuestas por el investigador. Pero en toda descripción hay ya una interpretación necesaria. Así lo advertía Frazer, prologuista de *Los argonautas*, en 1922:

> Es sin duda cierto, en un esquema lógico, que el análisis de las motivaciones y los sentimientos resulta distinguible de la descripción de los hechos..., pero en la práctica, un hecho no tiene sentido para el observador a menos que conozca o infiera los pensamientos y emociones del sujeto que lo realiza; por consiguiente, describir una serie de actuaciones sin referencia al estado de ánimo de quien las realiza no respondería a las pretensiones de la sociología, cuyo fin no es meramente el de registrar, sino el de comprender las acciones de los hombres en sociedad (Frazer, en Malinowski, 1973, 8).

Hacer etnografía, dice Geertz tomando una expresión de Ryle, es proporcionar una *descripción densa*. Y a continuación, como si estuviera indicando el modo de llevarla a cabo, explica la diferencia que hay entre un tic del párpado y un guiño. Una descripción rala apenas sería capaz de distinguirlos: visto superficialmente, el guiño —como el tic— consiste en una rápida contracción del párpado. Por el contrario, una descripción densa daría cuenta de los detalles, y sobre todo de las intenciones significativas implicadas en la conducta observada. Por ejemplo:

> Un hombre hace a un amigo un guiño en son de burla para hacer creer a un tercero que están tramando una conspiración contra él (Geertz, 1973, 7).

Posiblemente la mejor manera de explicitar en qué consiste una descripción densa sea así, ejemplificándola mediante ilustraciones, pues admite incontables variaciones. He aquí algunas tomadas de trabajos relevantes en antropología de la educación:

A) En un extenso artículo titulado «La transmisión de la cultura», George Spindler ofrece algunas descripciones de cómo es la crianza de los niños en distintas sociedades. He aquí un fragmento recogido de un trabajo de Barnett sobre la sociedad micronesia de Palaos:

Así sucede en Palaos.

El pequeño Azu, de cinco años, se arrastra detrás de su madre, que camina por el sendero que conduce al pueblo, lloriqueando y pegando tirones a su falda. Quiere que lo coja y se lo dice de un modo ruidoso y exigente: «¡Para! ¡Para! ¡Cógeme!». Pero su madre no hace un solo gesto de atención. Ella mantiene el paso, mientras su brazos se balancean libremente a sus costados y sus fornidas caderas ondulan para suavizar el vaivén y mantener la cesta de la ropa húmeda que acarrea sobre su cabeza. Ha estado en el lavadero y el peso impone firmeza a su cuello, pero no es ésa la razón por la que mira impasiblemente hacia adelante y finge no advertir a su hijo. A menudo, en otras ocasiones, le ha cogido sobre su espalda, llevando un peso incluso mayor en su cabeza. Pero hoy ha decidido no acceder a sus súplicas; para él ha llegado la hora de comenzar a crecer.

Azu no es consciente de la decisión que ha sido tomada. Comprensiblemente, supone que su madre se le está resistiendo como otras muchas veces lo hizo en el pasado. Y que sus quejas pronto surtirán efecto. Persiste en sus ruegos, pero cae detrás de su madre cuando ella afirma su paso. Corre para alcanzarla y encolerizado da tirones de su mano. Ella se lo sacude sin hablarle ni mirarle. Enfurecido se tira decididamente en el suelo y comienza a gritar. Cuando comprueba que este gesto no produce respuesta, echa una mirada de alarma, se revuelve sobre su estómago y empieza a retorcerse, a sollozar y a pegar alaridos. Golpea el suelo con sus puños y lo patalea con las puntas de sus pies. Todo esto le produce dolor y le pone furioso, más aún cuando se percata de que su madre ni se inmuta ante sus acciones. Gateando sobre sus pies se precipita tras ella con la nariz chorreante y las lágrimas abriéndose paso a través del polvo de sus mejillas. Cuando alcanza la altura de su talón da un grito y, al no obtener respuesta, se deja caer de nuevo sobre el suelo. En este punto su frustración es completa. En una ataque de ira se arrastra sobre el lodo rojizo, escarbando en él con los dedos de los pies, y arrojándolo a su alrededor y sobre él mismo. Con él se tizna la cara, moliéndolo entre sus puños apretados. Se contorsiona sobre su costado, decribiendo un arco que va desde sus pies hasta el apoyo de uno de sus hombros.

Un hombre y su mujer se acercan [...]. Las dos mujeres prácticamente no se miran al cruzarse. Se han reconocido mutuamente a distancia y no es necesario repetir el saludo. Más desapercibido pasa aún Azu para la pareja, tendido en el suelo a unos cuantos metros por detrás de su madre. Han de dar un rodeo para no toparse con su cuerpo enloquecido, pero no le dirigen ningún otro gesto de reconocimiento ni hablan una sola palabra. No hay ninguna necesidad de hacer comentarios. Su rabieta no es una aparición inusual, especialmente entre los chavales que son de su edad o un poco mayores. No hay nada que decirle, nada que mencionar acerca de su estado... (Barnett, 1960; citado en Spindler, 1993, 206-207).

B) Harry F. Wolcott realizó un trabajo de campo entre los indios kwakiutl de la Columbia británica, desempeñando durante un año el papel de maestro en su aldea. Su experiencia está relatada resumidamente en un artículo que lleva por título «El maestro como enemigo»:

Al mismo tiempo que se restringía [en el aula] la superación a través de la socialización, había cierta tendencia a ayudar a los más atrasados de la misma edad o nivel. Tal ayuda era diferente de la ayuda a los más jóvenes, porque ésta tenía como objetivo completar las tareas (si es que el maestro insistía en ello) y la ayuda a la que ahora nos referimos servía para impedir que un alumno pareciera demasiado torpe a los ojos del maestro. Esta conducta «igualatoria» de los alumnos convertía en casi imposible la tarea de encontrar material escolar válido o de diagnosticar las dificultades individuales de aprendizaje.

El ejemplo más esclarecedor fue el de un chico de quince años que casi no sabía leer. En septiembre le asigné un libro básico de lectura de cuarto grado que estaban leyendo los otros chicos. Un cierto tiempo antes me había dado cuenta de que no siempre miraba las páginas que correspondía, pues durante las escasas oportunidades que tenía de escuchar a los niños leyendo en voz alta, él se había acostumbrado a repetir las palabras difíciles que sus compañeros de lectura le susurraban. Pude comprobar que sólo alcanzaba a leer lo de primer nivel y ya en mayo registré en mis notas: «Recibe tanta ayuda de otros chicos que tengo serias dudas acerca de si realmente conozco sus propias capacidades».

Como fenómeno social, los esfuerzos cooperativos de mis alumnos pueden parecer destacables y dignos de recompensa. Sin embargo, tanta cooperación y organización inevitablemente echaba por tierra todos los esfuerzos que yo ponía en dirigirles e instruirles de acuerdo con las metas que me había marcado como maestro. Además, cualquiera que fuera el modo en el que fui capaz de ver el lado positivo de la cooperación de mis alumnos, en lugar de sentirme amenazado por ella me sentía incapaz de movilizar tal potencial cooperativo para alcanzar *mis* propósitos. No podía hacer que unos se ayudaran a otros, que fueran pacientes unos para con otros o se socializaran mutuamente, y que cumplieran los propósitos de guardar silencio de forma que pudieran leer y trabajar lo bastante rápido como para disponer de tiempo para otras actividades o dejar que los alumnos más jóvenes se unieran en el recreo al juego de los mayores (Wolcott, 1993a, 247).

C) Hervé Varenne realizó un estudio sobre la interacción social entre alumnos de secundaria en Estados Unidos. Su trabajo de campo tuvo lugar en el instituto de Sheffield, un suburbio del cinturón nordeste de Nueva York. Este fragmento de su descripción de los

usos del espacio se encuentra en su artículo «*Jocks* y *Freaks*: la estructura simbólica de la expresión de la interacción social entre alumnos americanos de los últimos cursos de secundaria»:

> Los adultos proporcionaban a los alumnos un edificio complejo que, sorprendentemente tratándose de una construcción moderna, ofrecía diversos tipos de espacios que los diversos grupos podían designar como propios. Por ejemplo, había muchas mesas en la cafetería; casi una docena de salitas en la biblioteca que eran ocupadas de forma intermitente; la oficina de asesoramiento y la enfermería. Estaban los aseos, los descansos aislados de las escaleras, la parte de atrás del escenario en el auditorio. Había zonas ocultas en los alrededores —detrás de los arbustos, en un canal de desagüe—. Todos estos espacios tenían funciones *formales*, pero su carácter y la frecuencia de los usos que se les otorgaban eran tales que poseían también diferentes utilidades.
>
> [...] El edificio era un armazón que posibilitaba una gran variedad de discriminaciones simbólicas.
>
> Merece la pena tratar esta cuestión más a fondo. Lo que acabo de mencionar sobre el edificio también se refiere a la organización social de cualquier espacio dentro de él. Por ejemplo la cafetería, un gran salón que podía tener cabida para doscientos alumnos sentados en mesas de diez. Estas mesas se podían colocar de dos formas, aisladas o en filas. En ambos casos la zona real para una comunicación fácil cara a cara estaba muy limitada. Cuando se superaba el número de los diez alumnos que se podían sentar alrededor de una mesa, la conversación relajada resultaba difícil, aunque sólo fuera porque había que levantar la voz más de lo socialmente permitido o incluso por incapacidad física debido al nivel de ruido a la hora del almuerzo. Esto es importante, puesto que, como veremos, la regla empírica más fácil para reconocer la existencia de una pandilla es la siguiente: «Las personas que se sientan regularmente para comer son una pandilla». Sospecho que ésta es, de hecho, la regla que seguían los mismos alumnos. Fuera de las horas del almuerzo los mismos alumnos también podían reunirse, aunque la limitaciones eran menores. Se podían ver pequeños grupos en distintos escondrijos o esquinas del edificio y pronto el espacio que ocupaban normalmente se identificaba de una u otra forma con ellos. De igual forma, exisitía una gran tendencia a que los mismos grupos se sentaran en las mismas mesas a la hora de comer.
>
> En las horas que no tenían clase, los alumnos tenían que tomar decisiones sobre a dónde ir o dónde sentarse. Por norma ordinaria podían estar sólo en tres lugares: los «espacios comunitarios» (fuera de las horas de comida, la cafetería recibía ese nombre para los alumnos que no querían estudiar durante las horas libres que tenían en su horario), la biblioteca o la sala de estudio. Por norma extraordinaria, la mayoría de las veces en virtud de su afiliación a algún club especial, los alumnos podían estar en las salitas privadas que se situaban en la parte de atrás de la biblioteca, en el despacho de los coordinadores, en la sala donde se guardaba el equipo audiovisual, en la oficina de asesoramiento, en la oficina central, en la enfermería o incluso en ciertas aulas ayudando a los profesores. Por un derecho autoproclamado, los alumnos podían también encontrarse en los aseos durante largos períodos de tiempo y no sólo para satisfacer sus funciones biológicas; en el descansillo de la escalera, desde donde se podía llegar al tejado; en la sala de instrumentos musicales o en el auditorio; en las escalerillas exteriores de la puerta más lejana del edificio; en los matorrales que estaban bastante apartados del centro; e incluso fuera del recinto (Varenne, 1993, 292-293).

He aquí algunas diferencias entre estas descripciones:

— Parece como si la descripción *A* hubiera sido escrita en el momento en que se producía la acción; la descripción *B* parece haber sido escrita al final de la investigación, pues se trata de una *generalización* de un comportamiento que va acompañada de un ejemplo; la descripción *C*, aunque aparece en el artículo casi como introducción antes de proceder a la presentación de datos sobre las pandillas del instituto, ha sido escrita tras cierto tiempo de investigación, a juzgar por el recuento de espacios y su clasificación.

— La descripción *A* está hecha por un observador exterior a la acción; la *B* por un observador plenamente participante e incorporado a la acción, y por lo tanto al texto; la *C* parece estar hecha por un observador exterior, pero familiarizado con el medio educativo, al que pertenece y en el que ejerce.

— La descripción *A* conlleva la clara intención de mostrar un comportamiento que quiebra *significativamente* una rutina; la descripción *B* tiene la intención de mostrar un comportamiento *significativamente* habitual; la descripción *C* pretende exponer el espectro de espacios ocupados *significativamente* y de manera habitual por los alumnos. *Significativamente* quiere decir, en los tres casos, que la descripción densa va de alguna manera más allá de los hechos en bruto: las conductas de los protagonistas (como en la *A* y la *B*), los espacios de un edificio (como en la *C*), son expuestos en relación con las *intenciones sociales* puestas en juego: enseñar a crecer en el caso de la madre de Azu, igualar a los compañeros ante la mirada evaluadora de Wolcott, apropiarse de los espacios para la diferenciación social en Sheffield. Las conductas y los espacios, presentados en secuencia descriptiva, plasman significativamente la cultura porque ponen en evidencia las *reglas del juego* en cada caso: en Palaos, las madres un buen día siguen la regla de dejar que su hijo llegue exhausto hasta los límites de su rabieta. Ése es el día para comenzar a crecer, reconocido, a pesar de la aparente violencia de la situación, por el

conjunto de la comunidad. Entre los niños kwakiutl existe la regla de ayuda mutua ejercida al margen de los planes y los propósitos del maestro, una regla que se enfrenta dramáticamente a las reglas de la cultura escolar llevada allí por los blancos. En Sheffield existen unas normas formales para el uso de los espacios, pero a la descripción densa le interesan las sutiles reglas del uso cotidiano, no siempre coincidentes con aquéllas, que revelan agrupamientos no previstos en el organigrama explícito de la institución.

— La descripción *A* hace de un acontecimiento un tránsito en la vida de un individuo en Palaos; la *B* toma un ejemplo para mostrar un estilo de aprendizaje, una pauta cultural de resistencia de los alumnos como grupo frente al maestro; la descripción *C*, con su recuento exhaustivo de espacios ya clasificados, traduce la idea de que el espacio en una institución escolar es una construcción social fabricada con constricciones formales e informales, y muestra que cada lugar en el espacio conlleva una significación.

Aunque en el capítulo 7 volveremos a tratar mediante nuevos ejemplos el asunto de la descripción densa, esta breve muestra puede ayudar a entender mejor, por el momento, las características que Clifford Geertz le atribuyó: la descripción densa es microscópica y también interpretativa, en tanto que intenta rescatar lo «dicho» de sus ocasiones perecederas para fijarlo en términos duraderos (Geertz, 1973).

Al ser *microscópica*, la descripción densa parece implicar una perspectiva contraria a la famosa propuesta de Lévi-Strauss de una antropología «astronómica», que tomaría por objeto a la especie humana en su conjunto. Pero esto no implica una falta de interés por las grandes realidades sociales como, por ejemplo, el poder, la autoridad, el conflicto o el cambio, sino la contextualización de éstas en la acción social, la percepción aguda del detalle, el énfasis en los pequeños relieves. Tampoco implica desdén por el estudio a gran escala de sociedades globales, pues no hay que confundir el objeto de estudio con el *locus* de la investigación. Como ha señalado el propio Clifford Geertz, «los antropólogos no estudian aldeas (tribus, ciudades, vecindarios, etc.) sino que estudian *en* aldeas» (Geertz, 1973, 22). La descripción densa recorre lenta y minuciosamente el contexto poniendo de manifiesto «una especificidad compleja, una circunstancialidad» (*ibid.*). *Microscópica* quiere decir, pues, prestar atención a la fina red de relaciones que los contextos revelan si se dirige una atenta y aguda mirada a ellos.

Por otra parte, que la descripción densa sea *interpretativa* supone una concepción de la cultura:

> La cultura consiste en estructuras socialmente establecidas de significación en términos de las cuales la gente hace cosas tales como guiños de conspiración... (Geertz, 1973, 12-13).

La tarea de una descripción densa es clara: perseguir estructuras de significación que, desde luego, aparecen muchas veces irregulares, no explícitas, extrañas unas a otras; y que el investigador debe conectar de alguna manera. Interpretar es, además, captar la variedad de significados y hacerlos accesibles situándose en el punto de vista de los actores. Aunque, como hemos visto, pueda tratarse de una ficción, «adoptar el punto de vista del actor» es una de las formulaciones más claras de hasta dónde la descripción densa es interpretación, y de que la interpretación comienza ya en los niveles más básicos de la elaboración de los datos. La interpretación es resultado del trabajo de campo como *interacción social* del investigador con los sujetos de estudio, y es reflejo de esa interacción. Es fruto de la reciprocidad y no un botín de guerra: en parte fruto de la imaginación etnográfica, pero también de las experiencias compartidas. En el fondo, las estructuras de significación no se alcanzan si los actores las niegan, y sin embargo se derraman sobreabundantemente si los actores comparten sus experiencias con el investigador.

El concepto de descripción densa elaborado por Geertz es también anti-lévi-straussiano en el énfasis que concede al flujo de la *acción social*. El modo de tratar los sistemas simbólicos es, según propone, aislar sus elementos, especificar las relaciones internas entre ellos y, finalmente, caracterizar el sistema de acuerdo al núcleo de símbolos en torno al cual está organizado, o a las estructuras subyacentes de las cuales es una expresión, o a los principios ideológicos de los cuales es un desarrollo. Se trata de un extenso programa metodológico, pero hay que advertir que el foco de atención es el flujo de la acción social, los *acontecimientos*. El acceso empírico a los sistemas de símbolos se consigue a través de ellos. El flujo de la acción social da articulación a las formas culturales, conforma las relaciones intrínsecas que tienen unos elementos con otros. Se entiende así que la descripción, como discurso, sea interpretativa del flujo de la acción social, y se entiende que el objeto de las descripciones deban ser los acontecimientos.

Sólo después de Ricoeur, y de la «acción significativa considerada como texto», se empezó a conceder verdadera importancia al texto escrito. Desde este punto de vista, que ejemplificaremos detalladamente en el capítulo 6, la interpretación aparece como la acción de «construir una lectura». Una descripción densa consiste en inscribir el discurso social, en grabarlo, en registrarlo. Así, los acon-

tecimientos se convierten en relatos. Después de ser inscrito, el flujo de la acción social, antes tránsfuga, pasajero, puede ser consultado, reconsultado. Esta propuesta de Geertz ha supuesto, como se verá en el capítulo siguiente, una nueva línea de preocupaciones en la antropología contemporánea.

Parece obvio que la descripción se sigue de la observación, pero no se trata de una técnica de campo sino de una habilidad literaria que requiere algún tiempo de formación. La insistencia por parte de los clásicos en que el investigador ha de llevar un «diario de campo» también se justifica como ensayo de descripción, de construcción de un texto. Al comienzo, el esfuerzo de comprensión invita posiblemente al registro compulsivo, aunque seguramente externo y fragmentario, de los acontecimientos; luego, a medida que se produce la captación de sentido, no sólo se rellenan lagunas, sino que también se aprende a recrear los acontecimientos iluminadoramente con sólo algunos trazos, como muestran los ejemplos que hemos ofrecido. El diario de campo ha de ser testigo de ese proceso.

El *diario de campo* es el instrumento fundamental de inscripción, aunque no el único, en el que queda grabado el discurso social. Las formas de llevarlo a cabo son tan extremadamemente variadas que resulta difícil establecer pautas. Casi todos los investigadores abren un *diario* antes incluso de hacer el proyecto de investigación y lo acaban después de haber redactado el informe o monografía. La fijación temporal de las inscripciones y su continuidad a lo largo del período de investigación son quizá los únicos rasgos que comparten todos los diarios de campo. En cuanto al contenido y su organización cabe casi cualquier fórmula. Puede ser una colección de cuadernos de campo en los que se registran estrictamente observaciones estructuradas de acuerdo a determinados puntos, o puede ser por el contrario un estricto diario personal, predominantemente relleno de subjetividad (si es así, se entiende que el investigador también dispone de cuadernos de campo con todo tipo de observaciones). O bien, puede ser a la vez una lente de observación para descripciones objetivadas y una pantalla de reflexión y autocrítica para el propio investigador. Permite tanto llevar un registro sistemático de acciones de investigación sujetas a programa (por ejemplo, contactos con informantes, entrevistas realizadas, etc.), como vagabundear por lecturas diversas anotando los comentarios. Admite adelantar conclusiones especulativas, revisar ideas previas, tomar conciencia de los propios prejuicios, descubrir debilidades propias y ajenas, marearse en el desánimo o entusiasmarse con hallazgos o proyectos. Es una especie de banco de trabajo, una especie de laboratorio en donde ensayar, probar, formular hipótesis, hacer crítica teórica... Para muchos investigadores ha sido también su única o básica válvula de desahogo, especialmente en investigaciones frustrantes, absorbentes o demasiado arduas.

En cierto modo el diario de campo es la trastienda-taller de la investigación, especialmente cuando se compara con los informes o monografías en los que aparecen los resultados de la investigación. Los muy escasos diarios de campo publicados se toman como confesiones, como revelaciones de autor (el de Malinowski es paradigmático [Malinowski, 1967; cf. Sanjek, 1990]). Y resultan especialmente interesantes en algunos casos por lo que desmitifican, pues en ellos se ponen a veces en evidencia las vacilaciones, los errores y pasos en falso, la originalidad no tan significada, los sentimientos verdaderos hacia los sujetos de estudio... Pero nadie —casi nadie— escribe los diarios de campo para publicarlos como tales. Tal vez sean más valiosos así, como trastienda-taller, útiles indispensables para el trabajo de campo como *situación* en la que el investigador se encuentra implicado. El fundamento del diario de campo está precisamente ahí: probablemente es el instrumento de investigación óptimo para recoger al propio investigador, por un lado, y, por otro, para captar la investigación como situación.

II. TRADUCIR

La descripción densa se acomoda a lo que Evans-Pritchard enunciaba en 1951 como tarea: «revivir una experiencia en forma crítica e interpretativa»; pero al hacerlo, el investigador en realidad transcribe esa experiencia «en las categorías y valores de su cultura y en función de los conocimientos de su disciplina» (Evans-Pritchard, 1973, 77). Esto es *traducir*, y más propiamente, traducir una cultura en términos de otra. El ejercicio de traducción no sólo se aplica a sociedades primitivas, sino también, en las modernas sociedades complejas, a sectores profesionales o territoriales, grupos marginales, asociaciones basadas en intereses comunes o en el cultivo de determinadas habilidades, ámbitos institucionales, todos ellos también «subculturas», muchas veces con un lenguaje propio, distintivo. Por ejemplo, no sólo el «campo» de la educación está globalmente diferenciado respecto a otros en las sociedades modernas, sino que hay también «campos» *concretos* y *determinados*, como *un* internado femenino, *una* escuela rural o *una* escuela de adultos, que constituyen «subculturas» diferenciadas entre sí con reglas de acción y lenguajes relativa-

mente genuinos. Si se entiende que el conocimiento de la «cultura primitiva» por parte de lectores pertenecientes a las sociedades modernas occidentales o a cualquier otra sociedad del mundo se logra gracias a una «traducción», de la misma forma se requiere traducir cuando pretendemos conocer esas otras subculturas diferenciadas.

La traducción ocurre a distintos niveles. No es accidental que Evans-Pritchard, al describir el oráculo de los pollos entre los azande (una tribu africana) haga referencias explícitas a «tribunales de justicia», a «operaciones médicas» o a «plegarias sacerdotales» (Evans-Pritchard, 1976). Tampoco lo es la invocación que hace Barnett en nuestro ejemplo *A* a «la hora de comenzar a crecer», y que lleva a reconocer *comparativamente* comportamientos de crianza de los niños en Palaos y en las sociedades modernas europeas y americanas. Ni el «esclarecedor» ejemplo aportado por Harry Wolcott en el texto *(B)*, que nos incita a comprender la lógica propia del funcionamiento del aula entre los niños indios, con sus estrategias de cooperación, al *contrastarla* con la lógica de control del conocimiento individualizado propia de la escuela occidental.

«Traducir» es también ordenar en secuencia un conjunto de comportamientos tras haberlos situado en tiempo y lugar, y presentar a los personajes. Un «orden lógico» que en realidad sigue un canon asentado por la literatura realista del siglo XIX y que contribuye a hacer el relato inteligible para el lector.

Asimismo, «traducir» es a veces usar determinadas figuras retóricas con las que el narrador trata de hacer comprensibles estados de ánimo o estados del ambiente. Y también ese intento esforzado de construir un texto yuxtaponiendo palabras del lenguaje nativo y sus correspondientes en inglés, francés o castellano: una de las normas de las transcripciones etnográficas que intenta revelar el respeto por el lenguaje nativo, pero que de hecho se manifiesta como un recurso retórico que intenta introducir objetividad en un discurso construido completamente en el lenguaje del investigador. En ocasiones todo el relato etnográfico es concebido como la traducción de un solo término, cuyos matices de significado, cuyas denotaciones y connotaciones son tan complejas, o cuya significación es considerada tan nuclear para un grupo social, que requiere un desarrollo completo (véase, por ejemplo, el artículo de Evans-Pritchard que lleva por título «*Sanza*, un rasgo característico de la lengua y el pensamiento zande» [Evans-Pritchard, 1990]).

Como ya propuso Malinowski en un epílogo al libro de Ogden y Richards *El significado del significado*, la traducción es un proceso omnicomprensivo y totalizador (Malinowski, 1984). Para acceder al

significado de un texto, Malinowski exigió captar el contexto de situación y el contexto cultural. Una exigencia que consideró insoslayable para el estudio de las lenguas vivas, y que ofrecía un marcado contraste con la tradicional insistencia en la gramática y la sintaxis para el aprendizaje de las lenguas muertas. Tal exigencia convertía a la traducción en un proceso de elaboración de datos entremezclado con la descripción. El trabajo de campo es lo que obligó a Malinowski a considerar que el lenguaje es una *acción social* y a descubrir sus funciones. La recreación del contexto como tarea de la antropología para el acceso al significado de las formas culturales, y como ambición de totalidad, fue en parte una aportación, no siempre recordada, de Malinowski. No al menos bajo esta perspectiva.

«Traducción» engloba además, como insinuábamos antes, los aspectos *comparados* que la descripción suscita, indicando que la comparación está inserta en el método antropológico desde la propia condición del investigador como mediador intercultural.

Por otro lado, el etnógrafo también traduce al utilizar la terminología institucionalizada por la disciplina: «ritual», «símbolo», «señal», «grupo social», «pauta», «norma», «modelo», «interacción», «socialización», «valores»... Cuando usamos genéricamente algunos términos cruciales, como por ejemplo «educación» o «cultura», deberíamos mostrar hasta dónde implican traducciones ajustadas, pues esas palabras pueden arrastar connotaciones del uso común no exentas de apreciaciones etnocéntricas o sociocéntricas.

Los problemas que encierra la traducción como operación de conocimiento son numerosos e intrigantes (véase, por ejemplo, Mounin, 1963; Cruces y Díaz de Rada, 1991b). Se ha cuestionado, por ejemplo, la posibilidad de realizar traducciones válidas entre culturas sin traicionar su lógica propia, la variable verosimilitud que puede alcanzar la traducción inter-cultural, y, especialmente en los últimos años, la legitimidad con que los antropólogos han convertido en *objeto* de traducción a las otras culturas. En este terreno es clásica la crítica de Peter Winch a Evans-Pritchard. En *Understanding a Primitive Society* (1964), Winch puso en tela de juicio el contraste entre creencias de los azande y creencias de las sociedades modernas desarrollado por Evans-Pritchard en *Brujería, magia y oráculos entre los azande* (1976); y en concreto la afirmación de que las creencias azande contradicen las nuestras, siendo las nuestras verdaderas y las suyas falsas al no ser acordes con la realidad objetiva. La tesis de Winch enuncia que no existe realidad objetiva exterior al lenguaje y a la cultura. Por lo que las creencias azande son falsas sólo según nuestras concepciones de la realidad y, por tanto,

lo son en cuanto que imponemos nuestras concepciones, lo que no es forma admisible de entender una sociedad primitiva. De ahí se inferiría la imposibilidad de la traducción. Gellner intentó sortear esta dificultad apuntando que es posible comprender a otros pueblos recurriendo a una operación parecida a la que se lleva a cabo cuando se traduce de una lengua a otra, es decir, intentando encontrar equivalentes (Gellner, 1965). Jarvie reforzó aún más este planteamiento asegurando que tal acto de traducción fracasaría si fuéramos incapaces de apreciar la verdad (o, mejor dicho, la falsedad relativa) de los conocimientos de la otra cultura, o si estuviéramos imposibilitados para apreciar sus valores (Jarvie, 1982). El problema de la traducción implícito en todos los planteamientos sobre las relaciones entre lenguaje y cultura podría formularse preguntando si es que finalmente existe o no una racionalidad común, compartida por todos los hombres. A diferencia de Winch, que postulaba la existencia de determinados universales (el nacimiento, el sexo y la muerte) para hacer posible la comprensión de otras formas de experiencia humana, Jarvie propuso una especie de universal cognitivo, un fondo de racionalidad común, que consistiría en «aprender de la experiencia y en particular de los errores». Este universal no solamente haría posible el contacto entre sistemas «cerrados», diferentes hasta el punto de impedir toda forma de comunicación; sino que haría posible también la comunicación entre sistemas relativamente abiertos y sistemas relativamente cerrados, una posibilidad que se aproxima a las pretensiones de traducción del propio discurso etnográfico. La naturaleza crítica e interpretativa de este discurso se encuentra en la dirección de la tesis de Jarvie:

> Es poco probable que se encuentre una ciencia social en una sociedad cerrada; la ciencia social es de hecho un producto del impacto de otras culturas en la propia. Entonces se ven otros posibles modos de ordenación social, y el modo propio se pone en cuestión, aunque sólo sea en el sentido de explicarlo y defenderlo ante nosotros mismos (Jarvie, 1982, 178).

Ésta es una de las consecuencias de la traducción como discurso crítico: que el lenguaje traductor puede resultar modificado por el lenguaje traducido o, lo que es lo mismo, que la imagen de los «otros» que proporciona la antropología puede cuestionar la imagen que tenemos de nosotros mismos. Una de las debilidades de la tesis de Winch, denunciada por Jarvie, está en que presupone que las sociedades son deslindables e inconsútiles; de manera que entre ellas se encontraría cortada cualquier vía de comunicación. Sin embargo, es más adecuado empíricamente asumir que existen culturas en distintos grados de apertura y que la posibilidad de contraste y evaluación entre unas y otras está siempre presente. Tal vez, añade Jarvie, un punto de ruptura entre las sociedades se encuentre en la adquisición de la escritura, relacionada con la idea de la evaluación y discusión críticas, «pues hasta la llegada de la escritura el pasado no se fija como criterio de comparación» (Jarvie, 1964).

Puede que no sea del todo exacto afirmar que el pasado no ha operado como criterio de comparación hasta la adquisición de la escritura, pues podría bastar en principio una conciencia histórica —basada en alguna forma de inscripción—; pero la escritura es un instrumento potencialmente generalizable que no sólo ha logrado hacer inscripciones persistentes, sino que también ha permitido que la traducción sea una transcripción, un registro duradero y consultable de equivalencias. La etnografía, reclamada como escritura y como traducción, reactualiza a su modo la función de la piedra Rosetta: textos intencionadamente informativos que además han servido para mostrar equivalencias entre las sociedades y los grupos humanos.

III. EXPLICAR

La vieja diferencia advertida por Radcliffe-Brown entre etnografía y sociología comparada acentuaba la distinción entre descripción y explicación. Ha habido un largo debate acerca de la posibilidad de mantener tal diferencia. Nadel, por ejemplo, considera que la descripción «tiende a emerger en forma de explicación, y para los fines de la antropología social podemos hacer equivaler las dos» (Nadel, 1972), mientras que el propio Jarvie las prefiere disociadas y considera que la descripción es un medio, pero la explicación es un fin (Jarvie, 1964). También Beattie (1975) contempla la descripción como lógicamente anterior al análisis, aunque concede con Nadel que las descripciones son en cierto modo explicaciones. En todo caso, tanto Nadel como Jarvie coinciden en reclamar para la antropología social la categoría de ciencia «en la medida en que es capaz de dar explicaciones» (Nadel, 1972; Jarvie, 1964).

Qué sea «explicación» en antropología es una cuestión debatida. Por otra parte, puesto que las explicaciones en ciencias sociales son frecuentemente funcionales, tras las abundantes críticas que ha recibido el funcionalismo (cf. Jarvie, 1964; Merton, 1972; Nagel, 1978; Rudner, 1980) se ha hecho difícil exponer con claridad definiciones

de explicación y más difícil aún mantener convicciones al respecto. Pocos resultados —tal vez ninguno— se han logrado en cuanto a hallar leyes generales o universales de las sociedades humanas y en cuanto a formular teorías generales. De poco sirve ya la justificación aportada por Nadel que se refiere a no haber seguido adecuadamente los métodos, entre otras razones, porque finalmente el reconocimiento de los mejores logros está en haberse servido bien del método propio, si por tal se entiende aquí el trabajo de campo.

Una definición de «explicación» como la que mantiene Beattie es demasiado general: «relacionar lo que hay que explicar con otra cosa o con un sistema de cosas y de acontecimientos». De hecho, Beattie tan sólo cree que la explicación proporciona inteligibilidad, «cobra sentido en cuanto se ve como parte o como ejemplo de un proceso más amplio, es decir, en cuanto se coloca en un contexto más adecuado» (Beattie, 1975, 298).

Parece, evidentemente, una forma blanda de concebir la explicación. Sin embargo, la referencia a leyes generales fue explícita en Nadel, quien por otra parte distinguió niveles de explicación y, como ha mostrado Jarvie, fue al fin y al cabo reduccionista, pues explicó el comportamiento de los individuos por medio de leyes no sociales (es decir, psicológicas) (Nadel, 1972). De manera menos comprometida, Jarvie enuncia que la explicación «consiste en deducir un enunciado a partir de otros de acuerdo con algunos requisitos tanto formales como materiales» (Jarvie, 1982).

Por su parte, Hempel expuso con claridad que explicar un fenómeno es «dar las causas de él, ya se trate de hechos, tendencias o regularidades» (Hempel, 1979). Toda explicación contiene dos tipos de proposiciones, el *explanandum*, una proposición que describe el fenómeno mediante datos observables, y el *explanans*, proposición o proposiciones que dan cuenta del fenómeno, expresan leyes y condiciones iniciales o antecedentes de él. Pueden distinguirse varios tipos de explicaciones: las *nomológico-deductivas*, que tratan de deducir el *explanandum* a partir de leyes universales combinadas con circunstancias particulares, y las *probabilísticas* que enuncian tendencias de probabilidad para conectar el *explanandum* con el *explanans*. Ya se ha dicho que en antropología los intentos de establecer leyes universales han sido vanos, pero las leyes probabilísticas han sido un objetivo buscado desde Tylor, y fundamentalmente por parte del grupo fundado y dirigido por Murdock en Yale en torno a los *Human Relations Area Files* (Murdock, 1963; cf. González Echevarría, 1987, 1990).

Otra clasificación distingue entre explicaciones *causales*, aquéllas que dan cuenta de la existencia de un fenómeno; explicaciones *genéticas* o evolutivas, que dan cuenta del desarrollo y fases de un fenómeno; y explicaciones *composicionales*, que establecen relaciones entre sus partes (aquí se encontrarían incluidas las explicaciones funcionales). Las explicaciones causales son nomológico-deductivas.

Las explicaciones genéticas o evolutivas han sido frecuentes en antropología, pero muchas fueron rechazadas porque estaban basadas en un deficiente registro de datos, porque no atendían a todos los hechos conocidos, y sobre todo porque en general eran formulaciones no comprobables. En términos popperianos que tanto gustan a Jarvie, eran hipótesis no falsables (Popper, 1985).

La exposición de las explicaciones funcionales que hizo Beattie en 1959 sigue siendo aún una de las mejores (Beattie, 1975). Distinguía como primer tipo las explicaciones *históricas*, no del todo equivalentes a las ya enunciadas como evolutivas, pues, para Beattie, intervienen en ellas las causas eficientes. Un segundo tipo son las explicaciones basadas en *factores mediadores*, consistentes en mostrar las relaciones entre cosas —siguiendo la máxima durkheimiana de considerar los hechos sociales como *cosas*—. Un ejemplo de este tipo de explicación es la que el mismo Durkheim desarrolló sobre el suicidio, al relacionarlo con determinadas categorias sociales (como la pertenencia a un credo religioso). Un tercer tipo serían las *explicaciones teleológicas*, es decir, «las que muestran que una de las cualidades de lo que se está explicando es producir una consecuencia determinada». En este caso, Beattie se ve obligado a especificar que no se trata de cualquier consecuencia:

> Para que una explicación en términos de consecuencia sea teleológica, es necesario que la consecuencia sea un tipo u otro de complejo significativo, de manera que cuando se han señalado las implicaciones causales del complejo que se explica, sea posible decir «de modo que *ésta* es su razón de ser» (Beattie, 1975, 300).

El cuarto tipo de explicación es el que se basa en *leyes o principios generales*. En realidad el mismo Beattie reconoce que este tipo ofrece fundamentalmente referencias clasificatorias, no tanto explicativas; aunque habría que subrayar su utilidad, pues de esa forma, por ejemplo, Mauss hizo ver que tanto el *potlatch* como el *kula* (dos modos de circulación y distribución de bienes correspondientes a los indios kwakiutl y a los isleños de las Trobriand respectivamente) eran formas de intercambio (Mauss, 1979).

Pues bien, en el esquema de Beattie la explicación *funcional* implica los tipos segundo y tercero. Por un lado, señala inter-depen-

de explicación y más difícil aún mantener convicciones al respecto. Pocos resultados —tal vez ninguno— se han logrado en cuanto a hallar leyes generales o universales de las sociedades humanas y en cuanto a formular teorías generales. De poco sirve ya la justificación aportada por Nadel que se refiere a no haber seguido adecuadamente los métodos, entre otras razones, porque finalmente el reconocimiento de los mejores logros está en haberse servido bien del método propio, si por tal se entiende aquí el trabajo de campo.

Una definición de «explicación» como la que mantiene Beattie es demasiado general: «relacionar lo que hay que explicar con otra cosa o con un sistema de cosas y de acontecimientos». De hecho, Beattie tan sólo cree que la explicación proporciona inteligibilidad, «cobra sentido en cuanto se ve como parte o como ejemplo de un proceso más amplio, es decir, en cuanto se coloca en un contexto más adecuado» (Beattie, 1975, 298).

Parece, evidentemente, una forma blanda de concebir la explicación. Sin embargo, la referencia a leyes generales fue explícita en Nadel, quien por otra parte distinguió niveles de explicación y, como ha mostrado Jarvie, fue al fin y al cabo reduccionista, pues explicó el comportamiento de los individuos por medio de leyes no sociales (es decir, psicológicas) (Nadel, 1972). De manera menos comprometida, Jarvie enuncia que la explicación «consiste en deducir un enunciado a partir de otros de acuerdo con algunos requisitos tanto formales como materiales» (Jarvie, 1982).

Por su parte, Hempel expuso con claridad que explicar un fenómeno es «dar las causas de él, ya se trate de hechos, tendencias o regularidades» (Hempel, 1979). Toda explicación contiene dos tipos de proposiciones, el *explanandum*, una proposición que describe el fenómeno mediante datos observables, y el *explanans*, proposición o proposiciones que dan cuenta del fenómeno, expresan leyes y condiciones iniciales o antecedentes de él. Pueden distinguirse varios tipos de explicaciones: las *nomológico-deductivas*, que tratan de deducir el *explanandum* a partir de leyes universales combinadas con circunstancias particulares, y las *probabilísticas* que enuncian tendencias de probabilidad para conectar el *explanandum* con el *explanans*. Ya se ha dicho que en antropología los intentos de establecer leyes universales han sido vanos, pero las leyes probabilísticas han sido un objetivo buscado desde Tylor, y fundamentalmente por parte del grupo fundado y dirigido por Murdock en Yale en torno a los *Human Relations Area Files* (Murdock, 1963; cf. González Echevarría, 1987, 1990).

Otra clasificación distingue entre explicaciones *causales*, aquéllas que dan cuenta de la existencia de un fenómeno; explicaciones *genéticas* o evolutivas, que dan cuenta del desarrollo y fases de un fenómeno; y explicaciones *composicionales*, que establecen relaciones entre sus partes (aquí se encontrarían incluidas las explicaciones funcionales). Las explicaciones causales son nomológico-deductivas.

Las explicaciones genéticas o evolutivas han sido frecuentes en antropología, pero muchas fueron rechazadas porque estaban basadas en un deficiente registro de datos, porque no atendían a todos los hechos conocidos, y sobre todo porque en general eran formulaciones no comprobables. En términos popperianos que tanto gustan a Jarvie, eran hipótesis no falsables (Popper, 1985).

La exposición de las explicaciones funcionales que hizo Beattie en 1959 sigue siendo aún una de las mejores (Beattie, 1975). Distinguía como primer tipo las explicaciones *históricas*, no del todo equivalentes a las ya enunciadas como evolutivas, pues, para Beattie, intervienen en ellas las causas eficientes. Un segundo tipo son las explicaciones basadas en *factores mediadores*, consistentes en mostrar las relaciones entre cosas —siguiendo la máxima durkheimiana de considerar los hechos sociales como *cosas*—. Un ejemplo de este tipo de explicación es la que el mismo Durkheim desarrolló sobre el suicidio, al relacionarlo con determinadas categorias sociales (como la pertenencia a un credo religioso). Un tercer tipo serían las *explicaciones teleológicas*, es decir, «las que muestran que una de las cualidades de lo que se está explicando es producir una consecuencia determinada». En este caso, Beattie se ve obligado a especificar que no se trata de cualquier consecuencia:

> Para que una explicación en términos de consecuencia sea teleológica, es necesario que la consecuencia sea un tipo u otro de complejo significativo, de manera que cuando se han señalado las implicaciones causales del complejo que se explica, sea posible decir «de modo que *ésta* es su razón de ser» (Beattie, 1975, 300).

El cuarto tipo de explicación es el que se basa en *leyes o principios generales*. En realidad el mismo Beattie reconoce que este tipo ofrece fundamentalmente referencias clasificatorias, no tanto explicativas; aunque habría que subrayar su utilidad, pues de esa forma, por ejemplo, Mauss hizo ver que tanto el *potlatch* como el *kula* (dos modos de circulación y distribución de bienes correspondientes a los indios kwakiutl y a los isleños de las Trobriand respectivamente) eran formas de intercambio (Mauss, 1979).

Pues bien, en el esquema de Beattie la explicación *funcional* implica los tipos segundo y tercero. Por un lado, señala inter-depen-

dencias, muestra vínculos causales entre diversas instituciones. Por otro, ofrece nociones estrictamente teleológicas, mostrando el papel de una institución en un complejo sistemático; y presenta también argumentaciones de causalidad efectiva indicando fines de instituciones localizadas, o fines sociológicos generales como la integración social o la perpetuación de la estructura social. Beattie termina afirmando, sin ningún disimulo, que la importancia del «método funcional» (*sic*) está en «la analogía [entre las sociedades y] los organismos, que se consideran totalidades de partes que interactúan» (Beattie, 1975, 303), aunque también dice que esta analogía no sirve para comprender los cambios sociales.

Ya Jarvie, en su crítica a Nadel, habló de las explicaciones circulares del funcionalismo y de la incapacidad que éste tiene para dar cuenta de los cambios sociales, como el propio Beattie reconocía. Más tarde, Rudner, Nagel y otros han puesto de manifiesto hasta dónde las explicaciones funcionalistas no reúnen las condiciones mínimas que debe cumplir una explicación, a saber: no establecen definiciones apropiadas y generales para el concepto de sistema social ni describen los estados de los sistemas sociales concretos; no identifican las variables de tales estados ni las relaciones entre ellas, y frecuentemente confunden variables y funciones; además, formulaciones como la «unidad funcional» del sistema social son imposibles de contrastar...

Es cierto que la fe en las explicaciones funcionales no se ha agotado y tal vez su contribución a la inteligibilidad de los fenómenos sociales y las formas culturales no haya sido valorada en su justa medida, o quizás encuentre todavía nuevos caminos (cf. Douglas, 1987). Pero ciertamente cada vez se ha hecho más firme, más cargada de razón, la opinión de que los elementos de los sistemas sociales no muestran tanta interdependencia como sugiere el punto de vista funcionalista, los comportamientos no son tan homogéneos, las funciones de las instituciones sociales son muy diversas y presentan muchos aspectos disfuncionales, la tendencia a la integración es conflictiva, inestable, a veces sorprendente (cf. González Echevarría, 1987).

Alternativas recientes al desarrollo de la explicación en ciencias sociales han sido presentadas, por ejemplo, por Stephen Turner. Partiendo también de una crítica a Peter Winch propone un modo de explicación al estilo de la teoría de los juegos del lenguaje que iniciara Wittgenstein (Turner, 1980). Recoge la tradición comparativa de la antropología y toma dos modelos de explicación para someterlos a crítica. Por una parte, la discusión entre Leach (1972) y Melford Spiro sobre la supuesta ignorancia de la intervención mas-

culina en la procreación que parece darse en algunas sociedades primitivas (Leach, 1972), y, por otra, las explicaciones de Banfield sobre la ausencia de asociacionismo y de organizaciones colectivas en una comunidad rural del sur de Italia (Banfield, 1967). Tras revisar estos modelos, Turner acaba enunciando la posibilidad de considerar las explicaciones como formas de traducción. Partiendo de la base de que los hechos sociales, como los juegos del lenguaje, son comportamientos y sistemas de creencias convencionales sometidos a *reglas*, Turner señala que la explicación en ciencias sociales debe cumplir la norma de presentar «condiciones de verdad objetivamente especificables», de tal manera que se suministren las bases para una fundamentación de los controles que convaliden las traducciones. Los enunciados p en el lenguaje L son verdaderos bajo condiciones X, y p puede ser traducido como el enunciado q del lenguaje M, si q es verdadero bajo las condiciones X. En contra de Hollis, que postulaba la naturaleza inverificable de la traducción de creencias rituales, Turner trató de evaluar las traducciones y de mostrar que, como tales, son explicaciones sociológicas:

> Ofrecer explicaciones que abarquen contextos sociales sumamente diferentes es parte importante de la actividad del sociológo; las dificultades aparecen de forma más aguda cuando se trata de explicar prácticas rituales y creencias de las sociedades iletradas; toda fundamentación de la explicación de estas creencias está obligada a afrontar el problema de traducirlas, pues las explicaciones han de ser brindadas a investigadores letrados, no a los nativos (Turner, 1980).

En cierto modo, este intento de Turner es una forma de compaginar la llamada sociología interpretativa con las explicaciones referidas a leyes.

De lo dicho no debería extraerse la idea de que sólo fenómenos sociales de determinada naturaleza podrían ser objeto de explicación. La cuestión no está en la *naturaleza* en sí de los fenómenos, sino en los lenguajes en los que son descritos (es decir, inscritos).

IV. INTERPRETAR

Ha sido común considerar la interpretación como una alternativa a la explicación, y tal vez la corriente interpretativa en antropología haya sido alentada por el fracaso funcionalista. De antiguo, explicación e interpretación se han presentado como alternativas en la dis-

tinción entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, y correspondientemente entre *erklären* y *verstehen* (Dilthey, 1986); así como en la definición de las ciencias sociales —y en concreto de la antropología— como ciencias o como artes. Quienes han seguido modelos proporcionados por las ciencias físico-naturales han sostenido con ingenua confianza que las ciencias sociales son *ciencias*. Beattie, por ejemplo, lo afirma de la antropología. Pero, salvo algunos, la mayoría no ha dejado de subrayar que su modo de hacer las aproxima a las *artes*. Evans-Pritchard, a quien se deben algunas de las monografías más esclarecedoras en antropología, se hizo un convertido del cientifismo al arte.

Para él la antropología social estudia las sociedades como sistemas morales o simbólicos «y no como sistemas naturales». Se interesa menos en el proceso «que en el propósito y por tanto busca *patterns* [pautas] y no leyes, demuestra la coherencia y no las relaciones necesarias entre las actividades sociales, e interpreta más que explica» (Evans-Pritchard, 1973, 78).

Un enfoque de este tipo se asemeja más a los estudios históricos que a las ciencias naturales. Pero Evans-Pritchard no explicitó su concepto de interpretación. Si lo inferimos del proceso metodológico que propuso podemos encontrar sorpresas: una vez realizado el trabajo de campo y «traduci[da] una cultura en términos de otra», la segunda fase, según sus palabras:

> [trata de] descubrir el orden estructural de la sociedad de modo que sea comprensible no sólo en el nivel de la conciencia y de la acción, como en el caso de uno de sus miembros o de un extranjero que aprende sus costumbres, sino también en el nivel del análisis sociológico (Evans-Pritchard, 1973, 77).

Para ello, Evans-Pritchard recurre a la analogía de la lingüística. Una vez establecidos, los *patterns* le permiten «considerar [la sociedad como] una unidad, un conjunto de abstracciones relacionadas entre sí». Una ilustración eminente de esto es su obra *Brujería, magia y oráculos entre los azande*. A lo largo del texto va haciéndose claro que la brujería, los oráculos, la magia, el curanderismo... están relacionados entre sí formando una unidad:

> La brujería, los oráculos y la magia constituyen un sistema intelectualmente coherente. Cada una de ellas explica y demuestra a las otras. La muerte es una prueba de brujería. Es vengada por la magia. La consecución de la venganza mágica se confirma mediante los oráculos del veneno. La exactitud del oráculo del veneno se determina por el oráculo del rey, que está fuera de toda sospecha (Evans-Pritchard, 1976, 436).

Dicha relación es repetida y mostrada en varios pasajes. En esta monografía, el proceso metodológico se detiene en este punto, pero en su trabajo *Antropología social* habla de una tercera fase, que es la comparación entre los esquemas estructurales de varias comunidades. Desde su punto de vista, tal comparación «aumenta nuestros conocimientos sobre el alcance de las estructuras sociales básicas» (Evans-Pritchard, 1973, 77). Y aunque no está claro lo que quiere decir esto, Evans-Pritchard va más allá enunciando otra consecuencia de la comparación: establecer tipologías de formas, y aún más «determinar sus características esenciales y las causas de sus variaciones» (*ibid.*).

No parece que pueda concluirse que esta última etapa del proceso sea precisamente la interpretativa. La interpretación estaría si acaso en la segunda fase, en el descubrimiento del orden estructural de la sociedad «de modo que resulte comprensible». Seguramente la interpretación no tiene por qué ser una fase final del proceso metodológico, pudiera ser que tras una interpretación haya otra y luego otra..., como ilustró tan espléndidamente Clifford Geertz con un cuento indio. En él se hablaba de la sujeción del mundo sobre una plataforma que a su vez se sustentaba sobre un elefante que a su vez era soportado por una tortuga; ante la insistencia de un investigador lleno de curiosidad por saber qué había tras esa tortuga, el informante respondía que otra, y la insidiosa pregunta «¿y tras ésta?», recibió como concluyente respuesta: «Señor, después todo son tortugas» (cf. Geertz, 1973, 28-29).

Para ilustrar en qué consiste la *interpretación* vamos a dirigir nuestra atención al trabajo de Clifford Geertz titulado «Deep play: Notes on the Balinese Cockfight» [«Jugar en serio: Notas sobre la pelea de gallos balinesa»] (Geertz, 1973*). Tras ofrecer una *descripción densa* de la pelea de gallos (Cuadro 1) y de las apuestas en torno a ella (Cuadro 2), Geertz introduce una primera conceptualización con el fin de tipificar acontecimientos. Como han subrayado Berger y Kellner, «en la ciencia no hay hechos desnudos, sólamente hay hechos dentro de un marco conceptual específico» (Berger y Kellner, 1985, 74).

Deep play es una categoría que empleó el filósofo utilitarista Bentham para un tipo de apuestas de juego cuya magnitud evaluada desde el punto de vista utilitario las hacía irracionales y por tanto inmorales. Una traducción aproximada sería «jugar en serio»,

Cuadro 1
«*JUGAR EN SERIO*. NOTAS SOBRE LA PELEA DE GALLOS EN BALI». PRIMER FRAGMENTO
(Geertz, 1973*, 421-424)

La pelea

Las peleas de gallos (*tetadjen*, *sabungan*) tienen lugar en un *ring* de unos cincuenta pies cuadrados. Normalmente comienzan al final de la tarde y duran tres o cuatro horas hasta la puesta de sol. Un programa se compone de unas nueve o diez peleas (*sehet*) independientes. Todas las peleas siguen una pauta general: no hay una pelea principal, ni conexión alguna entre cada pelea, ni variación en su forma, y cada una se concierta sobre una base completamente *ad hoc*. Cuando la pelea ha terminado y sus restos emocionales se han desvanecido —cuando las apuestas han sido pagadas, las maldiciones proferidas, y el vencedor se ha apoderado del cadáver del gallo vencido—, siete, ocho, quizás incluso una docena de hombres se deslizan indolentemente en el *ring* con un gallo y esperan encontrarle un oponente apropiado. Este proceso, que raramente lleva menos de diez minutos, y a menudo mucho más, se realiza de manera apagada, evasiva, incluso disimulada. Los que no están inmediatamente implicados echan, como mucho, una velada mirada de reojo. Los que lo están intentan simular embarazosamente que las cosas no están sucediendo realmente.

Cuando una pelea ha sido convenida, los que no participan en ella, confiados, se retiran con la misma deliberada indiferencia. Entonces se ajustan los espolones (*tadji*) a los gallos elegidos —navajas afiladas, espadas puntiagudas de acero, de cuatro o cinco pulgadas de largo—. Se trata de una tarea delicada que sólo una pequeña proporción de hombres sabe hacer apropiadamente, más o menos media docena en la mayor parte de las aldeas. El hombre que ajusta los espolones es también quien los suministra, y si el gallo al que asiste resulta vencedor, su propietario le recompensa con la pata del espolón de la víctima. Los espolones son ajustados atándolos con una larga cuerda alrededor de la pata del gallo. Debido a algunas razones que mostraré a continuación, la operación se lleva a cabo de maneras sutilmente diferentes según los casos. Se trata de un asunto deliberadamente obsesivo. El conocimiento acerca de los espolones es extenso —sólo se los afila durante los eclipses y con la luna nueva, deben mantenerse lejos de la mirada de las mujeres, etcétera—. Y, tanto fuera como dentro de la situación, son manipulados con la misma singular combinación de meticulosidad y sensualidad con que los balineses se dirigen hacia todos sus objetos rituales.

Cuadro 1. Continuación

Una vez ajustados los espolones, los dos gallos son situados por los galleros (que pueden ser o no sus propietarios), mirándose cara a cara en el centro del *ring*[1]. Un coco con un pequeño agujerito se coloca en una balde de agua, donde tarda unos veintiún segundos en sumergirse. Este período se conoce como un *tjeng*, marcándose su principio y su final con el tañido de un gong rasgado. Durante esos veintiún segundos, no se permite a los galleros (*pengangkeb*) tocar sus gallos. Si, como a veces sucede, los animales no luchan en ese tiempo, los alzan en el aire, ahuecándolos, los despluman, les aguijonean o les insultan, poniéndolos de nuevo en el centro del *ring* para que comience otra vez el proceso. A veces los gallos se niegan a luchar, o uno de ellos sale huyendo, en cuyo caso los recluyen juntos bajo una jaula de mimbre, donde generalmente acaban enzarzándose.

En cualquier caso, la mayor parte de la veces los gallos vuelan casi inmediatamente el uno hacia el otro en un batir de alas, embistiéndose con las cabezas, una explosión de coces de una furia animal tan pura, tan absoluta, y a su manera tan hermosa, que llega a ser casi abstracta: un concepto platónico del odio. En un instante, cualquiera de los gallos asesta un golpe seguro con su espolón. El gallero inmediatamente agarra al que ha soltado el golpe, de manera que no pueda recibir otro a cambio. Si no lo hiciera, el combate acabaría seguramente en un empate mortal, y los dos pájaros acabarían haciéndose pedazos salvajemente el uno al otro. Esto es particularmente cierto cuando, como sucede a menudo, el espolón queda clavado en el cuerpo de la víctima, de manera que el agresor queda a merced de su adversario herido.

Cuando los animales se encuentran de nuevo en manos de sus galleros, el coco se sumerge otras tres veces. Después, el gallo que ha golpeado primero debe demostrar su firmeza, vagando desidiosamente por el *ring* durante un *tjeng*. Entonces el coco es sumergido otras dos veces y la pelea puede recomenzar.

Durante este intervalo, escasamente unos dos minutos, el gallero del herido ha estado trabajando frenéticamente en la recuperación de

1. Excepto en las peleas poco importantes, que mueven pequeñas apuestas [...], la colocación de los espolones es llevada normalmente a cabo por otra persona, no por el propietario del gallo. El que el propietario manipule su propio gallo depende más o menos de lo capacitado que se encuentre para hacerlo, una consideración cuya importancia es relativa, de nuevo, a la importancia de la pelea. Cuando el que ajusta los espolones y el que manipula al gallo son personas diferentes del propietario, casi siempre se trata de parientes cercanos —un hermano o un primo— o de uno de sus amigos íntimos. Ellos son, por tanto, casi extensiones de su personalidad, como se pone en evidencia cuando los tres se refieren al gallo como «mío», diciendo, por ejemplo «Yo» luché de tal o cual manera. Además, la tríada propietario-gallero-ajustador tiende a ser bastante estable, y ello aun cuando los individuos pueden participar en varias peleas e intercambian a menudo sus roles en una pelea dada.

Cuadro 1. Continuación

su animal, como un entrenador que remendase entre dos *rounds* a un boxeador maltrecho, tratando de ponerlo en forma para un último y desesperado intento de victoria. Sopla en su pico, mete la cabeza del gallo en su propia boca, sopla y aspira, lo ahueca, unta sus heridas con diversas clases de medicinas, e intenta todo lo que se le ocurre para despertar en el animal la última pizca de aliento que pudiera encontrarse escondida en algún lugar de su interior. Normalmente, cuando llega el momento de ponerlo de nuevo en el *ring*, el gallero se encuentra empapado en la sangre del gallo, pero, como en el boxeo de altura, un buen entrenador vale su peso en oro. Algunos pueden hacer que los muertos anden, al menos el tiempo suficiente para un segundo y definitivo *round*.

En la pelea decisiva (si es que la hay; a veces, simplemente, el gallo herido muere en las manos del gallero, o expira inmediatamente después de ser colocado de nuevo en el *ring*), el gallo que asestó el primer golpe se lanza a terminar con su oponente herido. Pero éste no es, ni con mucho, un desenlace inevitable, puesto que si un gallo es capaz de andar, es también capaz de luchar; y si puede luchar, entonces puede matar; y lo que cuenta es qué gallo muere primero. Si el herido puede dar una estocada y tambalearse hasta que el otro cae, se convierte en el vencedor oficial, incluso si él mismo se viene abajo un instante después.

Alrededor de todo este melodrama —que la multitud agolpada en torno al *ring* sigue casi en silencio, agitando sus cuerpos en cenestésica simpatía con el movimiento de los animales, vitoreando a sus campeones con sus manos mudas, los hombros sacudiéndose, las cabezas revolviéndose, retrocediendo en masa cuando el gallo, armado con su espolón asesino, bandea a la deriva hacia un costado del *ring* (se dice que los espectadores pierden a veces un ojo o un dedo por estar tan atentos a la pelea), volviendo hacia adelante de nuevo, como una ola, al chocar entre sí— se alza un extenso cuerpo de reglas extraordinariamente elaboradas y precisamente circunstanciadas.

Estas reglas, junto con el conocimiento desarrollado acerca de los gallos y de las peleas de gallos que las acompañan, están inscritas en manuscritos de hojas de palma (*lontar*, *rontal*) que han pasado de generación en generación formando parte de la tradición legal y cultural de las aldeas. En cada pelea, el árbitro (*saja komong*, *djuru kembar*) —el hombre que controla el coco— está a cargo de su aplicación, y su autoridad es absoluta. Nunca he visto a nadie impugnar el juicio de un árbitro, ni siquiera a los perdedores más abatidos, como tampoco he escuchado —ni en privado— ninguna acusación de mala fe dirigida a su persona, o quejas acerca de los árbitros en general. Sólo ciudadanos excepcionalmente confiables, sólidos, y, dada la complejidad del código, sabios, llevan a cabo este trabajo, y de hecho los hombres sólo llevan sus gallos a peleas que estén presididas por tal clase de personas. Los árbitros también reciben acusaciones de fraude que, aunque raras en extremo, a veces afloran. Es el árbitro quien, en no pocas ocasiones, cuando los gallos expiran virtualmente al mismo tiempo, decide cuál de los dos fue el primero en morir (si es que hubo alguno, pues aunque los balineses no desean tal resultado, siempe puede haber empates). El árbitro es como un juez, un rey, un sacerdote y un policía, y bajo su implacable dirección la pasión animal de la lucha se desenvuelve en la certeza cívica que confiere la ley. En las docenas de peleas de gallos que vi en Bali, nunca presencié un altercado acerca de las reglas. En realidad, jamás presencié una disputa, salvo las de los gallos.

Como hecho de la naturaleza, la pelea de gallos es ira desbocada; como hecho de la cultura es forma perfeccionada. Esta ambigüedad, que recorre el acontecimiento de parte a parte, lo define como una entidad sociológica. Una pelea de gallos es lo que, buscando una expresión para designar una entidad insuficientemente vertebrada como para ser llamada grupo pero no tan falta de estructura como para considerarla multitud, Erving Goffman ha denominado "encuentro focalizado" —un conjunto de personas agrupadas en un flujo común de actividad y relacionadas entre sí en virtud de ese flujo[2]—. Tales encuentros se forman y se dispersan; en ellos, los participantes fluctúan; la actividad que los agrupa es singular —un proceso particular que tiene lugar periódicamente más que un proceso continuo que perdura. Como señala Goffman, tales encuentros toman su forma de la situación que los suscita, del escenario en que se sitúan; no obstante, se trata de una forma, y una forma articulada. Se crea un escenario para la situación en las deliberaciones de los jurados, las operaciones quirúrgicas, las subastas públicas, las manifestaciones, o las peleas de gallos, debido a preocupaciones cuturales —en nuestro caso, como veremos, la expresión de la rivalidad de *status*— que no sólo especifican el foco, sino que reúnen a los actores y disponen la escenografía, creando de ese modo una realidad.

[...]

2. E. Goffman, *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interactions*, Bobbs-Merill, Indianapolis, 1961, pp. 9-10.

Cuadro 1. Continuación

Cuadro 2
«*JUGAR EN SERIO*.
NOTAS SOBRE LA PELEA DE GALLOS EN BALI»
SEGUNDO FRAGMENTO.
(Geertz, 1973, 425-427)

Apuestas desiguales y apuesta igualada

Los balineses nunca hacen nada de un modo simple si pueden ingeniárselas para hacerlo de manera complicada, y las apuestas en las peleas de gallos no son una excepción a esta regla.

En primer lugar, hay dos clases de apuestas, o *toh*[1]. Una única apuesta axial en el centro, en la que toman parte las personas principales (*toh ketengah*), y una nube de apuestas periféricas alrededor del *ring* en las que participan los asistentes entre el público (*toh kesasi*). Normalmente, la primera implica una gran cantidad de dinero; las segundas, cantidades pequeñas. La primera apuesta es colectiva, y en ella se comprometen coaliciones de apostadores que se agrupan en torno al propietario del gallo; las segundas son individuales, de hombre a hombre. La primera es un arreglo deliberado, hecho en un tono muy sereno, casi furtivo, llevado a cabo por las personas coaligadas y el árbitro, apiñados como conspiradores en el centro del *ring*; las apuestas periféricas se hacen a base de gritos impulsivos y ofertas públicas que son aceptadas con excitación por el tropel en sus márgenes. Y lo que es más curioso, y como veremos más revelador, *mientras que la primera apuesta es siempre, sin excepción, una apuesta igualada, las segundas jamás lo son*. El dinero está equilibrado en el centro y desequilibrado en la periferia.

La apuesta central es la oficial, y se encuentra inmersa una vez más en un tejido de reglas. En ella participan los propietarios de los dos gallos, con el árbitro como supervisor y testigo público[2]. En esta apues-

1. Esta palabra, que signfica literalmente una mancha o marca indeleble, como una señal de nacimiento o una veta en la roca, se utiliza también para designar una fianza ante un tribunal, un empeño, la garantía de un préstamo, para actuar como representante de otro en un contexto legal o ceremonial, para denominar el anticipo del beneficio en un trato de negocios, para las señales colocadas en las tierras que indican que su propiedad está en disputa, y para denominar el status de una esposa infiel que ha de ser sometida a su esposo o de cuyo amante el marido debe obtener una satisfacción. Véase Korn, *Het Adatrecht van Bali*; Theodor Pigeaud, *Javans-Nederlands Handwoordenboek*, Wolters, Groningen, 1938; H. H. Juynboll, *Oudjavaansche-Nederlandsche Woordenlisjt*, Brill, Leiden, 1923.

2. La apuesta central debe ser pagada por adelantado en efectivo por las dos partes antes de que comience la pelea. El árbitro retiene el dinero hasta el desenlace, y entonces lo da al vencedor. Así se evita, entre otras cosas, el profundo embarazo que sentirían tanto el ganador como el perdedor, si éste tuviera que pagar personalmente después de su derrota. Aproximadamente un diez por ciento del dinero ganado se retiene en beneficio del árbitro y de los patrocinadores de la pelea.

Cuadro 2. Continuación

ta que, como he dicho, suele ser muy elevada (y siempre lo es considerada relativamente), nunca interviene simplemente el propietario, en cuyo nombre se hace. Con él se encuentran cuatro o cinco, a veces siete u ocho aliados —parientes, compañeros de la aldea, vecinos, amigos íntimos—. Si el dueño del gallo no es una persona especialmente acomodada, puede incluso no ser el principal contribuyente, pero su aportación debe ser significativa, aunque sólo sea para mostrar que no está tramando ninguna trapacería.

De las cincuenta y siete peleas sobre las que tengo datos exactos y fiables acerca de la apuesta central, el rango varía entre quince y quinientos *ringgits*, con una media de ochenta y cinco y una distribución en la que pueden observarse tres clases: peleas pequeñas (de 15 a 35 *ringgits*) que representan el 45 % del total; peleas medianas (de 20 a 70 *ringgits*) con el 25 %; y peleas grandes (de 75 a 175 *ringgits*) con el 20 %. En los extremos de la distribución tenemos unas pocas peleas con apuestas centrales muy pequeñas y muy grandes. El salario diario de un trabajador manual —un ladrillero, un granjero modesto, un mozo de cuerda— era alrededor de tres *ringgits*, así que, considerando el hecho de que había peleas cada dos días y medio aproximadamente en la zona que yo estudié, es evidente que estamos hablando de una sociedad en la que el juego se tomaba en serio, incluso aunque las apuestas se hicieran en grupo y no tanto a base de esfuerzos individuales.

No obstante, tomadas conjuntamente, las apuestas periféricas eran distintas. A diferencia de los pactos solemnes y legalistas que tenían lugar en el centro, esas apuestas se hacían a la manera de intercambios en una lonja callejera. Se regían por un paradigma estable y conocido de envites desiguales, en una serie continua que iba del diez-a-nueve en

«jugárselo todo». Tal concepto lleva en sí mismo el planteamiento de un problema de inteligibilidad: ¿se trata efectivamente de una acción irracional? Para responder a esta pregunta lo primero es rechazar respuestas ingenua o maliciosamente etnocéntricas. Las sutilezas del etnocentrismo obligan a desestimar las comparaciones infundadas. Lo que en Bali se pone en juego no es el dinero, y quienes se arriesgan a jugar así no son jugadores empedernidos. En Bali se juega la estima, el honor, el estatus, y quienes lo arriesgan son aquéllos que ocupan los puestos más altos en una jerarquía sociomoral. Por eso elevar la apuesta no aumenta la irracionalidad, lo que aumenta es el significado de la acción (es decir, Weber contra Bentham) (Cuadro 3). La pelea de gallos aparece así como la representación de

Cuadro 2. Continuación

los envites menores al dos-a-uno en los mayores: 10-9, 9-8, 8-7, 7-6, 6-5, 5-4, 4-3, 3-2, 2-1. El que deseaba apostar por el gallo más débil —y dejamos aquí de lado el modo en que se decidía para cada ocasión cuál era el favorito, *kebut*, y cuál el débil, *ngai*— gritaba un envite pequeño, indicando así la apuesta que estaba dispuesto a *arriesgar*. Por ejemplo, si gritaba *gasal*, «cinco», apostaba por el débil en un envite de cinco-a-cuatro (o sea, a ganar 5 y perder 4); si gritaba «cuatro», el envite era de cuatro-a-tres (y estaba dispuesto, por tanto, a arriesgar tres), si gritaba «nueve», era de nueve-a-ocho, y así sucesivamente. El que apostaba por el favorito, tratando de mantener su envite lo más pequeño posible, lo indicaba gritando el tipo de color del gallo —«pardo», «moteado», etc[3].

3. En realidad, la clasificación de los gallos, que es extremadamente elaborada (recogí más de veinte tipos en una lista claramente incompleta), no se basaba únicamente en el color, sino en una serie de dimensiones independientes e interactivas que incluía, además del color, el tamaño, la solidez de los huesos, el plumaje y el temperamento. (Pero *no* el *pedigree*. Los balineses no crían sus propios gallos de manera significativa, ni lo han hecho nunca, hasta donde pude comprobar. El *asil*, o gallo de la selva, que es la raza básica de gallos de pelea allí donde se practican apuestas, proviene del sudeste asiático, y cualquiera puede comprar un buen ejemplar en las pollerías de casi todos los mercados balineses por una cantidad que va de los cuatro o cinco *ringgits* hasta los quince o más.) El color es, simplemente, el rasgo que normalmente se usa para designar el tipo, salvo cuando gallos de tipos diferentes —como deben serlo en principio— tienen el mismo color. En este caso se añade una indicación secundaria de cualquiera de las otras dimensiones («grande moteado» *vs.* «pequeño moteado», etc.). Los tipos de gallos se encuentran coordinados con diversas ideas cosmológicas que ayudan a dar forma a las peleas, de manera que, por ejemplo, cuando alguien pone en el *ring* un gallo pequeño pero testarudo, blanco con motas pardas, con plumas alargadas y patas delgadas, lo hace en determinado día del complejo calendario balinés y en la zona oriental del cuadrilátero; pero si el gallo es grande y cauteloso, negro, con plumaje espeso y patas gruesas, lo colocará en la cara norte y en otro día determinado, etc. Una vez más, todo esto se encuentra registrado en manuscritos en hoja de palma, y sometido a continuas discusiones por parte de los balineses (quienes, por otra parte, no comparten un único sistema). Un estudio a gran escala de las clasificaciones de gallos que combinase el análisis componencial y simbólico sería extremadamente valioso, tanto como complemento a la descripción de las peleas de gallos como en sí mismo. [...]

campos en tensión creada por la interacción ceremonial controlada, la simulación de la matriz social, del sistema de grupos cohesionados. De esa forma la fuerza que anima la pelea de gallos es la voluntad de afirmar, de defender el prestigio.

Para comprender el contexto del *jugar en serio* (*deep play*) en este caso, Geertz considera necesario aportar una serie de datos sobre la organización social y el laberinto de alianzas en Bali: grupos

Cuadro 3
«*JUGAR EN SERIO*.
NOTAS SOBRE LA PELEA DE GALLOS EN BALI»
TERCER FRAGMENTO
(Geertz, 1973*, 432-434)

Jugar con fuego

El concepto «jugar en serio» de Bentham está basado en su *The Theory of Legislation*[1]. Con él quiere designar el juego en el que las apuestas son tan altas que, desde su punto de vista utilitarista, es completamente irracional que los hombres se metan en ellas. Para un hombre cuya fortuna asciende a mil libras (o *ringgits*) y arriesga quinientas en una apuesta a partes iguales, la utilidad marginal de cada libra que está dispuesto a ganar es claramente inferior que la pérdida marginal de cada libra que está dispuesto a perder. En el genuino juego en serio, ésta es la situación para las dos partes. Los dos actúan temerariamente. Habiéndose reunido para pasar un buen rato, han acabado metiéndose en una relación que, considerada colectivamente, les deparará sufrimiento antes que placer. La conclusión de Bentham fue que jugar en serio era inmoral en su fundamento, y, como era característico de él, aconsejó que fuera prohibido legalmente.

Pero hay un asunto más interesante que el problema ético, al menos para nuestro propósito. Y es que a pesar de la fuerza lógica del análisis de Bentham, los hombres se meten de hecho, apasionada y frecuentemente, en esta clase de juegos, incluso cuando se ven expuestos a sanciones legales. Para Bentham y los que piensan como él (hoy en día principalmente abogados, economistas, y unos cuantos psiquiatras), la explicación es —como hemos visto— que esas personas son irracionales —adictos, fetichistas, infantiles, locos, salvajes, que únicamente necesitan ser protegidos de sí mismos—. Pero para los balineses, aunque naturalmente ellos no lo formulan con tantas palabras, la explicación radica en el hecho de que en tal clase de juego el dinero es menos una medida de utilidad, obtenida o esperada, que un símbolo de importancia moral, percibido o impuesto.

Es de hecho en los juegos triviales, aquéllos en los que se arriesgan cantidades de dinero más reducidas, en los que los incrementos y disminuciones de efectivo son más claramente sinónimos de utilidad o pérdi-

1. La expresión se encuentra en la traducción de Hildreth, International Library of Psychology, 1931, en nota de la página 106; véase L. L. Fuller, *The Morality of Law*, Yale University Press, New Heaven, 1964, pp. 6 ss.

Cuadro 3. Continuación

da, en el sentido ordinario, restringido, de placer y sufrimiento, felicidad e infelicidad. En los juegos en serio, cuando las cantidades de dinero son elevadas, lo que se juega en cada apuesta es mucho más que una ganancia material: a saber, la estima, el honor, la dignidad, el respeto —en una palabra, aunque en Bali esta palabra tiene una profunda carga de significación, el *status*[2]—. Se trata de un riesgo simbólico, pues —dejando de lado unos pocos casos de jugadores adictos que han encontrado la ruina— nadie cambia su status realmente como consecuencia de una pelea de gallos; el status es solamente, y momentáneamente, confirmado o afrentado. Pero para los balineses, a quienes nada resulta más placentero que lanzar una afrenta solapada ni más doloroso que recibirla, este apreciado drama es verdaderamente un asunto muy serio —especialmente cuando se encuentran presentes conocidos de ambas partes, que no se dejan engañar por las apariencias.

Esto *no* significa —debo subrayarlo inmediatamente— que el dinero no importe, o que a los balineses les dé igual perder quinientos *ringgits* que perder quince. Esta conclusión sería absurda. Precisamente porque, en esta sociedad que difícilmente podría considerarse antimaterialista, el dinero *importa*, e importa mucho, cuanto más dinero uno arriesga más arriesga también de otras muchas cosas —como el orgullo, el porte, la serenidad, la masculinidad; sólo momentáneamente, pero también ante la mirada de muchos. [...]

2. Por supuesto, incluso en Bentham la utilidad no queda reducida normalmente a las pérdidas y las ganancias monetarias, y yo podría exponer mi argumento más cuidadosamente señalando que para los balineses, como para cualquier pueblo, la utilidad (el placer, la felicidad...) nunca es meramente lo mismo que la riqueza. Pero estos problemas terminológicos son, en cualquier caso, secundarios en relación con el asunto central: la pelea de gallos no es la ruleta.

patrilineales, fracciones, grupos corporados mayores, aldeas... De este modo, *amplía el contexto* con nuevos datos, y una vez enunciada la hipótesis de la dramatización de problemas de estatus, los nuevos datos aparecen iluminados por ella: un hombre nunca apuesta contra el gallo de un miembro de su grupo o alianza. Va perfilándose así el argumento de que cuanto más próximos y más elevados sean los estatus de los individuos que apuestan en la pelea más «en serio» es el juego, más «se juegan». Y mayor seriedad implica mayor identificación entre hombre y gallo, mayor equiparación entre gallos, mayor emoción, apuestas centrales mayores, más cantidad total de apuestas, y menor importancia del dinero en relación con el estatus. A partir de aquí, el artículo de Geertz es menos una interpretación de la pelea de gallos en Bali que una teoría sobre la interpretación misma. El ejemplo se convierte en un tipo ideal. Primero la pelea de gallos se subsume en la cultura balinesa y finalmente el artículo sobre la pelea de gallos en Bali acaba siendo un pretexto para exponer una teoría de la interpretación.

La pelea es una alegoría, una metáfora compleja:

> como cualquier otra forma de arte —pues en definitiva, de arte estamos tratando—, la pelea de gallos hace que la experiencia corriente y cotidiana resulte comprensible al presentarla en forma de acciones y objetos despojados de sus consecuencias prácticas, y reducidos (o, si se prefiere, elevados) al nivel de las puras apariencias; un nivel en el que la significación de tales acciones y objetos puede encontrarse articulada más vigorosamente y ser percibida con mayor exactitud (Geertz, 1973*, 443).

Éste es el enfoque nuclear que Geertz da a la interpretación. El «juego en serio» se articula sobre temas esenciales, la muerte, la masculinidad, la violencia... y los reordena en una estructura integral para presentarlos con un relieve tal que acaban resultando significativos, *reales*. La forma dramática, el contenido metafórico y el contexto social dan cuerpo a la interpretación. Examinando estos tres aspectos percibimos en ella las dimensiones fundamentales de la experiencia balinesa.

Como señala el propio Geertz, la perspectiva interpretativa consiste, parafraseando a Aristóteles, en *«decir algo sobre algo»* y tiene también un apoyo analógico. La analogía se sustenta en un ejercicio de búsqueda de *relaciones*, en el que la descripción densa acaba siendo una composición hipotética de la cultura tal como la ve el investigador:

> Relacionar —y relacionar, y relacionar— la pelea de gallos con el aparato de *status* es incitar una transferencia de percepciones del primero al segundo, transferencia que es, al mismo tiempo, una descripción y un juicio (*Ibid.*, 447-448).

La perspectiva interpretativa trata de analizar las formas culturales no como se diseca un organismo, se diagnostica un síntoma, se descifra un código o se ordena un sistema (referencias indirectas al funcionalismo, a la escuela de cultura y personalidad y al estructuralismo), sino como se «penetra un texto literario» (cf. Geertz, 1992).

De este modo queda formulado su objetivo, que es al mismo tiempo su procedimiento:

> Alumbrando casi todos los niveles de la experienca balinesa, la pelea de gallos reúne temas —ferocidad animal, narcisismo masculino, juego competitivo, rivalidad de status, excitación de masas, sacrificio cruento— cuya principal conexión radica en su relación con la ira y con el temor a la ira, y, vinculándolos en un conjunto de reglas que al mismo tiempo que los contiene les permite ponerse en juego, construye una estructura simbólica en la cual, una y otra vez, la realidad de su íntima imbricación puede sentirse inteligiblemente (Geertz, 1973*, 449-450).

La interpretación hace ver la pelea de gallos como

> [...] un evento humano paradigmático, es decir, un acontecimiento que nos dice menos lo que ocurre que el genéro de cosas que ocurrirían si (como no es el caso) la vida fuera arte y pudiera ser tan libremente moldeada por los estilos de la sensibilidad como *Macbeth* o *David Copperfield* (*Ibid.*, 450).

Identificar temas, mostrar su vinculación, exponer el conjunto de reglas en las que quedan encuadrados, construir la estructura simbólica subyacente, etc., es el programa para elaborar una interpretación. La recompensa está en el procedimiento mismo: comprender, tornar inteligible la acción humana.

> La cultura de un pueblo —dice Geertz— es un conjunto de textos, que son ellos mismos conjuntos, y que los antropólogos se esfuerzan en leer por encima del hombro de aquéllos a quienes dichos textos pertenecen propiamente (*Ibid.*, 452).

Ésta es, también, la lección de la antropología. Los grupos humanos que estudiamos son quienes ensanchan nuestro conocimiento. Son nuestros propios maestros. Para el antropólogo, el objeto de estudio se convierte en sujeto docente.

3

LA ETNOGRAFÍA COMO FORMA DE REPRESENTACIÓN

Tres crisis jalonan la historia de la antropología social: la crisis de *objeto*, a la que nos hemos referido brevemente en el capítulo anterior; la crisis de *método*, que fue planteada en los años sesenta por la nueva etnografía en busca de un mayor rigor en el diseño de la investigación y en la elicitación de las respuestas de los informantes, y que dio lugar a la antropología cognitiva y la etnociencia; y la crisis de *representación*, recientemente planteada. La crisis de representación es una consecuencia insospechada de la propuesta «interpretativa» en el análisis de las formas culturales, para la que hoy es invocado como iniciador Clifford Geertz (1973). Como hemos visto, esta propuesta consiste en la adopción de una nueva analogía para el estudio de la cultura: la penetración analítica en un texto literario.

I. CRISIS DE REPRESENTACIÓN

Si la crisis de método se amparó —como ha sido casi una norma en la historia de la antropología— en la reconocida consistencia teórica y metodológica de otra ciencia, en este caso la lingüística estructural y más en concreto la gramática transformacional, la crisis de representación se ha apoyado en la crítica literaria. Cada una de las crisis ha generado un corpus de anécdotas, un *lore* especial. Ejemplos de tal *lore* pueden ayudar a su comprensión. A propósito de la crisis de método se cuenta que un investigador —se atribuye a Sapir (aunque podría ser cualquier otro)—, estaba aprendiendo con ayuda de un informante la lengua del grupo humano que era entonces

su objeto de estudio. El investigador iba construyendo frases en el idioma nativo y preguntaba al informante si eran correctas. Su satisfacción aumentaba a medida que sus frases recibían una tras otra la aprobación del informante. De pronto le asaltó una terrible duda. Formó una nueva frase y preguntó de nuevo si era correcta. Una vez más la respuesta fue afirmativa. Pero a continuación preguntó: «¿Significa algo?». Y la respuesta fue: «No, no significa nada».

La crisis de método planteada desde la corriente de la «nueva etnografía» descubrió como exigencia el conocimiento de una cultura para poder formular preguntas significativas a los informantes. Ya no podría decirse que se había logrado el conocimiento de una cultura cuando se supieran de antemano las respuestas de los informantes, sino cuando el investigador fuera capaz de formular *preguntas* significativas. La meta de la investigación pasó a ser el estudio de los *códigos* culturales.

El *lore* relativo a la nueva crisis, la crisis de representación, presenta otro episodio distinto. Un investigador en una comunidad de Gabón iba a tener una importante entrevista con un informante cualificado. La preparó con la lectura de una monografía clásica sobre la zona. La entrevista, que tuvo lugar a la entrada de la choza-vivienda del informante, fue transcurriendo con normalidad. El investigador fue preguntando las preguntas que tenía preparadas y recibiendo respuestas que juzgó pertinentes e interesantes. En un momento determinado formuló una nueva pregunta, el entrevistado titubeó un poco y se excusó, entró en la vivienda y volvió al cabo de un momento con un ejemplar en la mano de la misma obra clásica que había servido al investigador para preparar la entrevista. Lo mismo se cuenta de informantes nativos en América que conocían las monografías de Kroeber, o en otras partes de África, conocedores de las de Meyer Fortes.

Han cambiado mucho las cosas en la etnografía de hoy, si la comparamos con la de los tiempos clásicos de la disciplina. El ser consciente de estos cambios forma parte de su ejercicio. Los contextos político-económicos y sociales en los que se realizan las etnografías son bien distintos de los de entonces. Los nuevos Estados del Tercer Mundo tienen sus respectivas políticas culturales, y las vicisitudes de sus relaciones con el mundo occidental determinan la consecución de licencias de investigación, así como las expectativas generadas acerca de los resultados de los proyectos. Los destinatarios de las monografías no son ya los mismos que en la época clásica, ni son las mismas las consecuencias de la publicación. De una u otra manera, los medios de comunicación informan universalmente sobre la producción cultural en diversas partes del mundo. James Clifford ha resumido las nuevas condiciones de la producción etnográfica (Clifford, 1986):

1) ya no es posible actuar como si el investigador fuera el único y primario portador de la cultura al escribir su trabajo;

2) cada vez es más frecuente que los informantes lean y escriban, e interpreten versiones anteriores dadas de la propia cultura. Las culturas en tiempos no letradas son hoy textualizadas; y

3) se ha disuelto en parte una general y poderosa distinción: la división del globo en pueblos letrados y no letrados. Las relaciones entre informante e investigador han cambiado y ello conlleva el replanteamiento de la autoridad y de la autoría etnográfica.

Lo dicho por Clifford viene siendo pertinente desde hace décadas para los estudios llevados a cabo en las sociedades modernas. Los sectores campesinos, por ejemplo, nunca han sido tan iletrados como se ha venido suponiendo tradicionalmente desde el estereotipo urbano. La pertinencia del planteamiento de Clifford es obvia cuando se trata de estudios como los que se acometen en antropología de la educación, que versan sobre comunidades e instituciones cuyos miembros se caracterizan por su celosa reflexividad sobre su experiencia y su trabajo.

Como han señalado Marcus y Fischer, los antropólogos buscaron lugares de trabajo que les aproximaran a las culturas prístinas como si fueran entidades aislables, pero actualmente se han hecho más conscientes de los contextos históricos, políticos y económicos de los pueblos que estudian (Marcus y Fischer, 1986). Este cambio es resultado de varios procesos, algunos internos, como el generado por las duras críticas vertidas contra la representación que los investigadores occidentales han hecho de las otras culturas; y otros externos, como los relativos a transformaciones producidas en el Tercer Mundo. Hoy no es posible encontrar lugares con culturas prístinas sino a costa de grandes incongruencias. Pueblos clásicos en la antropología como los samoanos, los todas, los trobriandeses, los hopi y otros, han elevado su conciencia de situación respecto a otros pueblos y han asimilado de alguna manera el conocimiento antropológico generado sobre ellos, de forma que éste ha llegado a formar parte del sentido de sí mismos. En la actualidad estas culturas, convertidas tradicionalmente por la disciplina en objeto de investigación, presentan nuevos desafíos a la hora de emprender una etnografía. Por otra parte, la autoconciencia crítica del antropólogo ha aumentado: en un mundo cada vez más consciente de la porosidad de las fronteras culturales, el investigador ha de depurar

los medios para componer imágenes de totalidad; y lo que está constreñido a escribir siguiendo las convenciones del género es tarea cada vez más difícil. Además, el lector de lo primitivo y lo exótico es bastante más sofisticado que antes. No acepta tan fácilmente la existencia de culturas aisladas, totalmente diferentes. Por un lado, porque rechaza el planteamiento de diferencias extremas, caldo de cultivo para el racismo o el segregacionismo; por otro lado, porque la defensa de una diferencia cultural choca con los duros hechos de las diferencias políticas y económicas, de modo que la categoría «cultural» se convierte en algo residual respecto a esas diferencias. La percepción de una creciente homogeneización debida a la difusión de la tecnología, la comunicación y los movimientos de población, conduce a un escepticismo generalizado en el terreno de la percepción de las diferencias culturales. No se cree, por ejemplo, que estas diferencias puedan ser más importantes que la acción de un sistema global de economía política. En consecuencia, los antropólogos corren el riesgo de aparecer como seres románticos, que no atienden a las cosas esenciales. Los zulúes, los timoreses, los mosquitos, los kurdos, los afganos, etc., no pueden ser ya tratados como culturas autocontenidas: no obedecen al viejo propósito de la unidad tradicional de análisis —una cultura.

> La etnografía debe ser capaz de captar el contexto histórico de sus sujetos y registrar la acción constitutiva de los sistemas internacionales políticos y económicos sobre el nivel local, donde el trabajo de campo tiene lugar frecuentemente. Estas acciones no son meros impactos externos en las culturas locales; más bien, los sistemas externos tienen su definición y penetración local y afectan intrínsecamente a la formación de símbolos y significados compartidos en los mundos íntimos de los sujetos etnográficos (Marcus y Fischer, 1986, 39).

No estaría de más aplicar estos enunciados al ámbito de la antropología de la educación, pues en demasiadas ocasiones los estudios obsesivamente centrados en técnicas y prácticas de la transmisión de la cultura olvidan el contexto histórico en el que se mueven los sujetos.

Éste es el contexto de transformaciones en el que interpretar el interés actual en un asunto hasta ahora insuficientemente atendido: la etnografía como representación de una cultura.

II. LA ETNOGRAFÍA COMO REPRESENTACIÓN DE UNA CULTURA

En la década de los setenta, Geertz se preguntaba:

> «¿Qué hace el etnógrafo?»: el etnógrafo escribe. [...] Puesto que la respuesta estándar a nuestra pregunta ha venido siendo que «el etnógrafo observa, registra, analiza» —una especie de concepción *vini, vidi, vici* de la cuestión— nuestra respuesta puede tener consecuencias más profundas de lo que parece a simple vista. Una de ellas, no poco importante, es que la distinción de esas tres fases de conocimiento (observar, registrar, analizar) puede normalmente no ser posible, y que, como operaciones autónomas, pueden no existir en realidad (Geertz, 1973, 31-32).

En esta línea, hemos insistido en que el proceso metodológico no termina sino en la elaboración de un texto escrito, un informe etnográfico o una monografía, siguiendo las convenciones y rutinas aceptadas para el caso. El análisis de tales convenciones es lo que se ha hecho relevante en los últimos años. A partir de la propuesta de Geertz de considerar a la cultura como texto, se planteó la necesidad obvia de considerar a las etnografías (*escritos* sobre la cultura) como textos.

En 1979, Said ponía en evidencia de qué modo los libros occidentales representan a las sociedades no-occidentales. Desde su punto de vista, tal modo de representación utiliza una retórica en la que sólo son activos los autores, mientras que los sujetos de los que hablan son meramente pasivos; situados en áreas coloniales o neocoloniales, siempre hablan a través de otros, nunca por sí mismos. Talal Asad, retomando la idea de la etnografía como traducción, hizo explícito el contraste entre lenguajes «fuertes» —los que producen conocimiento, los occidentales— y lenguajes «débiles» —los no-occidentales, aquéllos en los que se genera una información que ha de amoldarse después a las exigencias de los lenguajes fuertes— (Asad, 1986). (Es claro que también entre las lenguas occidentales cabe hacer la misma distinción, pues no es el mismo el impacto conseguido cuando se publica en inglés que en griego moderno, por ejemplo.) Estas traducciones —critica Asad— son procesos unidireccionales. Además, como muestra Said, aún quedan residuos de la retórica del siglo XIX, que se acercaba a los pueblos no-occidentales como restos de una etapa de decadencia que tenían que ser rescatados despues de siglos de enfermedad e ignorancia (Said, 1979). En buena medida lo mismo podría decirse de muchas monografías sobre campesinos realizadas en las propias sociedades occidentales, en

las que se dibuja cierta retórica de decadencia y miseria con la bien intencionada ambición de rescatarles -al menos literariamente- de su situación. Y también de determinados estudios sobre educación, en los que algunos sectores, especialmente los pertenecientes a clases bajas, las zonas rurales o los segmentos immigrantes o marginales, son tratados como si fueran sujetos pasivos, aún *no formados*, necesitados de un control externo, y finalmente rescatables.

Sin duda, una de las misiones de la antropología social ha sido rescatar culturas diferentes, preservarlas en su especificidad. Con cierto tono romántico el investigador-escritor buscaba descubrir «nuevos pueblos y lugares» a los lectores, siguiendo en parte los pasos de los antiguos viajeros y exploradores. Said ha criticado el estilo y las formas retóricas con las que se ha hecho ese trabajo.

Colonialismo cultural es, por otro lado, la crítica que los países del Tercer Mundo revierten hoy sobre Occidente. Los antropólogos han contribuido al colonialismo, entre otras cosas, realizando monografías etnográficas para los lectores occidentales. ¿Quiénes deberían ser sus verdaderos destinatarios? La conciencia de estos hechos ha ido extendiéndose a un importante número de etnógrafos, como muestra la actitud de Rabinow con su trabajo de campo en Marruecos (Rabinow, 1977), o de Dumond en una tribu amazónica (Dumond, 1978), y parece estar obligando a cambiar las formas mediante las que las culturas son representadas. En estos textos etnográficos, los informantes aparecen en diálogo con el investigador, expresando incluso opiniones contrarias a las del propio autor. Se trata de un recurso para devolverles su voz. Cuando se contrastan estas monografías postmodernas con otras clásicas, por ejemplo, la de Evans-Pritchard sobre los azande, se ponen de manifiesto las diferencias. En *Brujería, magia y oráculos entre los azande* hay un único discurso, el del autor, en el que se intercalan de cuando en cuando fragmentos de texto nativo al servicio de la narración principal. En las etnografías postmodernas los discursos son diversos, los fragmentos de texto nativo cobran independencia y llegan a ser significativos por sí mismos. Además, en la monografía de Evans-Pritchard se sobreentienden nociones sobre la brujería y sobre la magia, sobre las relaciones causales, sobre el sentido común..., es decir, se sobreentiende una cosmovisión que corresponde al lector medio occidental, respecto a quien se confronta continuamente la especificidad de las creencias y rituales azande. En las monografías postmodernas nada hay sobreentendido; hay, sin embargo, voces múltiples, variadas y a veces confrontadas.

La preocupación por la etnografía como forma de representación y por los géneros narrativo-descriptivos que comporta se debe a

muchos factores. En parte, es resultado de un cambio fundamental en el desarrollo de la antropología social: de haber sido fundamentalmente una ciencia de la conducta ha pasado a ser el arte de la interpretación de acciones significativas. A las últimas formulaciones paradigmáticas del funcionalismo en Estados Unidos (Parsons, 1968), siguió la nueva etnografía, el estructuralismo y la antropología interpretativa de Geertz. Todas estas corrientes contribuyeron al cambio. Y también la lingüística estructural y transformacional, la hermenéutica, la fenomenología, la escuela de Frankfurt, y la crítica marxista. La época que vivimos puede caracterizarse como post-paradigmática: post-modernismo, post-estructuralismo, post-marxismo... Como ha mostrado Lyotard, nuestro tiempo se caracteriza por la desconfianza en visiones totalizadoras, y por el interés en la interpretación de excepciones e indeterminaciones más que en la constatación y explicación de las regularidades de los fenómenos observados (Lyotard, 1979). Se trata de una situación común a muchas ciencias humanas y sociales que, arrancando de la crítica literaria, ha afectado también al derecho, la historia del arte, la teoría social, la economía y la filosofía; y que puede observarse incluso en los debates sobre inteligencia artificial, en físicas y en matemáticas (cf. Marcus y Fischer, 1986). Puede hablarse propiamente de un período de crisis: una crisis que surge de la incertidumbre sobre los medios adecuados para describir la realidad social, y que implica un desplazamiento de los debates teóricos hacia el método, la epistemología, la interpretación y las formas discursivas de presentación o *representación*.

Diversos síntomas revelan la ausencia de autoridad paradigmática en antropología: las reacciones que tienden a revitalizar perspectivas teóricas como la etnosemántica, el funcionalismo, el estructuralismo, la ecología cultural o la antropología psicológica; los esfuerzos por sintetizar las aproximaciones marxistas con el estructuralismo, la semiótica y otras formas de análisis simbólicos; los intentos de dar consistencia explicativa a la sociobiología, con su apariencia de conducir hacia una antropología más científica; y el empeño por hacer emerger los estudios de lenguaje junto a temas de teoría social... Todos estos esfuerzos tienen algo en común: la nostalgia de un paradigma. Pero el resultado es doble. Por un lado, en el plano de la producción teórica, nuestro tiempo se perfila como una época multi-paradigmática, y por otro lado, curiosa pero significativamente, hay gran coincidencia en destacar el valor de la práctica de la etnografía en el plano metodológico. La etnografía, antes tímidamente instalada en algunas ciencias sociales afines a la antropología, se está extendiendo ahora a todo el amplio campo de las ciencias

humanas. El auge de la etnografía de la escuela es un buen ejemplo de esta extensión.

Esta expansión viene acompañada del renovado interés por la definición de la etnografía como *escritura*, es decir, el interés por la retórica de las disciplinas sociales. Se ha exacerbado la conciencia del discurso, la reflexividad, de manera que hoy es posible realizar múltiples lecturas de los clásicos de las ciencias sociales descubriendo en ellos convenciones que antes pasaban desapercibidas, lo que podríamos llamar «géneros etnográficos». Las etnografías clásicas han sido, para los estudiantes, el medio principal de acceso a los contenidos y los conocimientos antropológicos. Sus materiales son la fuente básica de las sistematizaciones que aparecen en los manuales. Pero en los últimos años se ha tomado conciencia de que esas monografías son visiones de ciertos pueblos realizadas hace décadas, y no el registro de sus circunstancias cambiantes. *Los nuer* han quedado fijados como ilustración de los linajes segmentarios, *Los argonautas* de las Trobriand como ilustración del intercambio ritualizado, etc. Se trata de descripciones fijas, como si esos pueblos no sólo hubieran sido siempre los mismos, sino que además hubieran tenido que seguir siéndolo. Por otra parte, las etnografías clásicas son obras individuales. Los investigadores se han convertido con ellas en autoridades. Autoridades forjadas, ciertamente, a través de un esforzado e imaginativo trabajo de campo en tanto que experiencia personal. Pero, sin negarles tal condición, habrá que reconocer que los re-estudios son posibles, que son posibles las visiones múltiples de una sociedad. Leyendo *Brujería, magia y oráculos entre los azande*, el lector puede descubrir muchos intentos retóricos por parte del autor para constituirse en autoridad informativa sobre los azande. Descubre que el investigador estuvo allí presente, y que su inmersión en las prácticas mágicas de los azande fue tan profunda que hasta «en su casa, entre sus sirvientes» probó sus efectos, prueba justificada por la laudable intención de llegar al conocimiento íntimo de las creencias azande. Evans-Pritchard es un ejemplo, probablemente excelso, del modo de constituirse en autoridad etnográfica. A través de él puede conocerse bien una retórica cuyo objetivo es inducir credibilidad, confianza en la información completa, detallada y objetiva. La redondez de la obra hace pensar que, después de ella, ya no es posible ofrecer ninguna otra visión de los azande.

Hay otras convenciones en los géneros etnográficos. El conjunto de esas convenciones ha sido caracterizado como «realismo etnográfico» (Marcus y Cushman, 1982). Uno de los aspectos principales heredados de la antropología del siglo XIX ha sido su ambición generalista. Es decir, las etnografías tienen como horizonte toda la cultura, en el viejo sentido omnicomprensivo de Tylor. El discurso ha de tener un contenido casi enciclopédico. La cultura ha de ser representada tan completamente como sea posible. Como hemos visto, esta aspiración exige del investigador, idealmente, una multicapacitación en los diversos dominios de la cultura (económico, político, religioso, lingüístico, etc.). Pero la mayor parte de las monografías son irregulares en cuanto a la perfección y completud de la información alcanzada en los diversos dominios. La adopción del modelo enciclopédico hace aparecer a los investigadores como sabios generalistas. Además, la presentación en el discurso de este saber enciclopédico ha de seguir un orden establecido, que suelen cumplir tanto las monografías como los manuales sistemáticos e incluso las colecciones de artículos de varios autores. El orden parece seguir la dirección que va de lo material a lo espiritual, del medio físico a las creencias religiosas y los mitos; o bien, encontramos la superposición de estructuras ordenadas en un supuesto «patrón universal» («*infra*estructuras», y por tanto primeras en la presentación, «estructuras» propiamente dichas, y «*super*estructuras», más superficiales y últimas en la presentación [cf. Harris, 1991]). Tal orden acaba entendiéndose como un proceso de inteligibilidad, como si fuera lógicamente anterior el conocimiento del entorno físico y de los modos de subsistencia para acceder al conocimiento y comprensión de los modos de pensamiento. La racionalidad de tal orden es evolucionista, pero quedó definitivamente impuesta por el funcionalismo, siguiendo el esquema del orden de las instituciones de acuerdo a la primariedad de las funciones que cumplen. En las monografías clásicas había que comenzar por un capítulo dedicado a las características «raciales» del pueblo estudiado, lo que perfilaba aún con más claridad que el orden comenzaba con la biología. Incluso las monografías especializadas en temas de religión, rituales, mitología, etc., cuentan casi siempre con capítulos primeros dedicados a describir las condiciones medioambientales, las estrategias de subsistencia y la estructura social básica de las comunidades y pueblos.

Al reparar en el carácter enciclopédico del contenido y en su orden de exposición podemos entender mejor por qué el conjunto de convenciones etnográficas puede ser considerado «realismo». La referencia inicial a las condiciones materiales de vida, el detalle y la redundancia con que se presentan, su primariedad respecto a otros aspectos del comportamiento social son rasgos de la escritura «realista». El hecho de que el relato sea contado como una experiencia vivida por el investigador marca aún más agudamente tales rasgos, y

contribuye a consolidar el supuesto de que sólo con un conocimiento de primera mano es posible representar un mundo de esa manera. También se asume un sentido de totalidad que incluye todos los aspectos de la existencia, ligados por la unidad de vivencia que aporta el propio investigador. «Realismo» hace alusión al estilo literario así tipificado del siglo XIX. Pero el de la etnografía es un modo particular de realismo ligado a los motivos narrativos históricamente dominantes con los que se ha conectado, y en especial a los relatos de viajes. La etnografía también tuvo desde el principio metas científicas, con el motivo principal de mostrar la diversidad de las culturas humanas, amenazada por el supuestamente inexorable proceso de occidentalización. Hoy esos motivos narrativos no están vigentes, la vinculación a la literatura de viajes ha dejado de tener sentido, el antropólogo no tiene ya el privilegio de pertenecer a una élite viajera y ya no quedan pueblos o tierras nuevas que descubrir. Además, la occidentalización es una noción demasiado simple de cambio cultural. Hoy se requieren nuevos motivos narrativos, de manera que la etnografía ha de ser experimental, es decir, ha de abrir nuevos caminos, probar nuevas formas de discurso correspondientes a las circunstacias cambiantes de los pueblos y las culturas, de los grupos sociales y de las comunidades, y al continuo redescubrimiento que unos hacen de otros, reinventando imágenes de sí mismos y de los otros a medida que se ven afectados por nuevos cambios. Marcus y Fischer han señalado los criterios actuales de una buena etnografía (Marcus y Fischer, 1986): en primer lugar, hacer inteligibles las condiciones del trabajo de campo, la vida cotidiana y los procesos microsociales; en segundo lugar, mostrar las fronteras culturales y lingüísticas, sus modificaciones y traslaciones; finalmente, mantener un sentido de holismo, entendido como contextualización significativa.

III. LA ETNOGRAFÍA COMO ALEGORÍA

Una interesante aproximación a la etnografía es su consideración como texto alegórico. El modelo que Clifford sugiere es el *Ensayo sobre los dones* de Marcel Mauss, cuya meta fue «deducir una serie de conclusiones morales sobre algunos de los problemas que plantea la crisis de nuestro derecho y de nuestra economía» (Mauss, 1971, 158; Clifford, 1996). El ensayo, escrito en respuesta a la ruptura de la reciprocidad europea durante la primera Guerra Mundial, muestra una perturbadora proximidad entre guerra e intercambio. La imagen de *la table ronde* del rey Arturo que Mauss evoca al final de

la obra (*ibid.*, 262), la hace aparecer como una alegoría socialista-humanista dirigida a los medios políticos de los años veinte.

La escritura etnográfica es alegórica en varios niveles: en el del contenido por lo que dice sobre las culturas y su historia, y en el de la forma por cómo lo dice. Lo que fundamentalmente aporta la consideración alegórica no es tanto una reflexión sobre lo que «representan o simbolizan» las descripciones culturales, sino la constatación de que se trata de «historias moralmente cargadas». Los relatos tratan descriptivamente de los «otros», pero lo que sugieren es una semejanza subyacente con «nosotros».

> La conducta de los otros es retratada como significativa dentro de una red común de símbolos, un fondo común de actividad comprensiblemente válida para el observador y el observado y, por implicaciones, para todos los grupos humanos. La narrativa etnográfica de diferencias específicas presupone y siempre se refiere a un plano abstracto de semejanza (Clifford, 1986, 101).

La alegoría es otra de las convenciones del género: la internalización de un esquema comparativo en el que «los otros» producen imágenes de nosotros mismos, en el que los otros son tan diferentes que se muestran permanentemente constrastados respecto a un mundo más familiar, de forma que con la diferencia este mundo aparece moralmente contingente. Hasta el evolucionismo, los relatos etnográficos eran alegorías históricas, reproducciones de los «primeros tiempos». La antropología de fines del siglo XIX las fue sustituyendo por alegorías humanistas. Clifford alude a las implicaciones alegóricas de uno de los debates más acres de la antropología americana en los años ochenta del siglo XX, el debate entre Margaret Mead y Derek Freeman (Clifford, 1986; Mead, 1984; Freeman, 1983; cf. Marshall, 1993). Como sugieren Marcus y Fischer, tal debate ha tenido notables repercusiones para futuros desarrollos de la antropología (Marcus y Fischer, 1986). Las razones que llevaron a Margaret Mead a realizar una profunda crítica de la educación americana y a propugnar que algunos de los hábitos de la pedagogía y del comportamiento sexual en Estados Unidos podían y debían modificarse (puesto que los datos sobre otras culturas mostraban que esos hábitos eran contingentes), quedaron en evidencia cuando Freeman mostró que tales datos habían sido falseados. Una de las consecuencias del fiasco descubierto por Freeman en la obra de una de las autoras emblemáticas de la antropología americana pudo ser que el antropólogo, como investigador, perdiera ante el gran público la capacidad crítica que había ejercido hasta entonces en nombre de la

diversidad cultural y por lo tanto de la variabilidad de la naturaleza humana. Pero, desde otro punto de vista, en el debate se confrontaron más bien dos lecturas alegóricas. Las «historias» de Mead sobre el paraíso samoano estaban ligadas a la situación de una cultura (la americana) que luchaba en los años veinte con una diversidad de valores, con una aparente ruptura de tradiciones establecidas, con visiones utópicas de la maleabilidad humana, y con los miedos a la disgregación. Las «historias samoanas» de Freeman subrayan, sin embargo, un mundo de ansiedad y de violencia. Ambas muestran la recurrente ambivalencia occidental del «primitivo». La elección de una u otra alegoría obedece a los modos narrativos que eran dominantes en los años veinte y en los ochenta. Se trata menos de evaluar la veracidad y objetividad de los datos de ambos autores que de tomar conciencia de las posibles lecturas que los relatos etnográficos puedan tener en la sociedad a la que originalmente fueron *dirigidos*.

En la historia de la antropología hay otras alegorías reconocibles. Por ejemplo, la «alegoría pastoral etnográfica» de la que es un claro ejemplo *Los nuer* de Evans-Pritchard, una alegoría política con claras connotaciones para la democracia anglo-sajona (Evans-Pritchard, 1977).

El reconocimiento de la alegoría plantea de inmediato un viejo objetivo de la antropología social: el ejercicio de la crítica cultural. Tal ejercicio es directa o indirectamente evidente en las monografías etnográficas. En el caso de los primeros estudios, comenzó como efecto secundario de la descripción de «los otros» («primitivos» o «salvajes»), puesto que tal descripción conllevaba un esquema comparativo constante con las sociedades occidentales. El objetivo primario era mostrar la diversidad cultural con la promesa añadida de que ello contribuiría a perpetuar o a defender culturas cuya especificidad, cuya diferencia, estaba a punto de desaparecer. Pero cuando posteriormente los estudios fueron centrándose también en grupos y sectores sociales de las sociedades occidentales, cuando la crítica cultural empezó a tener como principal referencia a la sociedad moderna, a la propia cultura occidental, como es el caso de muchos de los estudios de antropología de la educación, ¿cuál fue su fundamento? Curiosamente, el *mismo* esquema comparativo subyacente a todo relato etnográfico. Es claro que la crítica cultural se comenzó a buscar entonces intencionadamente, al menos en la medida en que el objeto de atención se desplazó al estudio de grupos marginales, cuya definición como grupos exigía ya la exposición de las condiciones de su marginación. Pero además, todo relato etnográfico confronta no sólo otros pueblos, otras culturas, sino también otros grupos sociales, otras comunidades, con aquélla a la que el relato está destinado: la de los posibles lectores de etnografía, sean éstos o no abiertamente reconocidos. A veces no se trata simplemente de la propia sociedad en general del investigador, sino más bien de las clases medias burguesas, letradas y urbanas de esa sociedad. John Ogbu ha puesto en evidencia hasta qué punto los estudios de educación asumen más o menos intencionadamente ese otro polo de la comparación, y hasta qué punto es necesario dirigir la crítica cultural hacia él (Ogbu, 1974; 1978).

En ciencias sociales, el ejercicio comparativo no puede ser neutro, pues responde en último término a un supuesto de etnocentrismo (o sociocentrismo) que tiene que ser compensado con referencias críticas. El etnocentrismo no aparece, no se desvela, sino cuando es objeto de crítica. El relato etnográfico está obligado constantemente a impedir que la información que transmite sea prejuiciosamente comprendida, y por eso el discurso narrativo ha de incluir rasgos retóricos que obstaculicen su cristalización, es decir, ha de hacer llamadas frecuentes a la autocrítica.

Algunos autores, Margaret Mead especialmente, dividieron sus monografías en dos apartados explícitamente diferenciados, uno propiamente de relato etnográfico y otro de crítica cultural, dirigida a los aspectos de la cultura occidental que podían contrastarse con los contenidos del relato. *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa* (1984), *Educación y cultura* (un estudio sobre los manus) (1972) y *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas* (1973) son ejemplos que alcanzaron una extrema divulgación. Otros son tan sutiles en la mezcla de ambos apartados como el *Ensayo sobre los dones* de Mauss.

La tradición crítica de la antropología se inició ya en el XIX. A primera vista, podría parecer que esta afirmación entra en contradicción con el núcleo etnocéntrico del esquema evolucionista, pero con ese esquema y el ejercicio del método comparativo se defendieron enunciados tales como la unidad psíquica de la humanidad frente al racismo, el principio del uniformitarismo frente a las posturas teológicas que situaban las causas de la historia en actos arbitrarios de intervención divina, o la negación de que el primitivo era el resultado del pecado original; y comenzó a hacerse uso de datos concretos procedentes de pueblos africanos para criticar ideas victorianas sobre los derechos de propiedad, la familia o la autoridad religiosa.

La antropología del siglo XIX contribuyó a desarrollar una crítica radical y sistemática del proceso de civilización, entre otras razo-

nes porque el proceso evolutivo llegó a formar parte del pensamiento popular contemporáneo. Manteniendo aún resabios románticos, en los años veinte y treinta del siglo XX se realizó una crítica a veces encubierta, a veces explícita, de la civilización occidental, sobre la base de lo que las sociedades primitivas mostraban que habíamos perdido los civilizados. (Una idea que fue trasladada después al contraste entre sociedades campesinas y sociedades industriales.) Diversos aspectos de esa crítica ofrecen interesantes sugerencias dignas de recordar:

1) Los primitivos (los campesinos, posteriormente) conservan un respeto por la naturaleza que la civilización ha perdido. El paraíso ecológico es aún una utopía que contribuye a contrastar críticamente a las sociedades campesinas con las grandes ciudades.

2) Los primitivos (los campesinos) han conservado un estilo de vida comunitario, con estrechas relaciones personales. Al referirse a la civilización y a las ciudades industriales, se denuncia la pérdida del sentido de comunidad, del tono cálido de las relaciones sociales.

3) Los primitivos (los campesinos) han conservado el sentido de lo sagrado que la civilización ha hecho desaparecer junto con los rituales, el sentido festivo de la vida, etc.

Los estudios de socialización y educación en sociedades «primitivas» (o en sociedades campesinas) han transmitido por contraste esos mismos puntos de crítica hacia el papel de las instituciones escolares en las sociedades modernas.

Otra aportación crítica de la antropología ha consistido en mostrar que la indiferenciación entre instituciones sociales (política, parentesco, economía, religión, etc.), propia de las sociedades preindustriales, no es una deficiencia social. Lo que lleva a pensar que la diferenciación —y a veces la fragmentación— de las instituciones en Occidente no es un fenómeno necesario para el funcionamiento y el mantenimiento del orden social.

Marcus y Fischer distinguen dos estilos de crítica cultural en la antropología de los años veinte y treinta (Marcus y Fischer, 1986). En *Estados Unidos*, la crítica está tramada por el *relativismo* como concepto organizador, apropiado para una sociedad formada por numerosos y diversos grupos de inmigrantes (cf. Greenwood, 1992; Greenwood *et al.*, 1997). Ciertamente el relativismo fue, entre otras cosas, una propuesta cultural para una sociedad gestada a partir de poblaciones de procedencia cultural muy diversa. Por un lado, con Franz Boas el relativismo fue el mejor arma contra el racismo, contribuyendo a impedir la formación de categorías sociales basadas en la raza. El lema «La cultura sustituye a la naturaleza» resultó ser

efectivo en la lucha por los derechos humanos. Por otro lado, sus discípulos, y en especial Margaret Mead, pero también Edward Sapir, Ruth Benedict y Alfred Kroeber, contribuyeron a fomentar la idea de la contingencia cultural, así como la posibilidad de reforma de hábitos sociales particularmente rígidos, como la diferenciación entre los roles de sexo (de género, se diría después), o las relaciones entre educadores y educandos. La originalidad de la crítica estaba en usar a los sujetos de sus investigaciones como pruebas específicas de la maleabilidad humana. Mead indicó expresamente que los pueblos de la tierra son un «laboratorio social». El mensaje implícito era que en sus modos de vida podía contemplarse cómo los cambios y reformas demandados para la sociedad americana podían llevarse a cabo sin que necesariamente se produjera el deterioro del orden social; antes al contrario, con los menores costes sociales y personales. En ocasiones, la crítica cultural llegó ponerse a disposición de los intereses nacionales. Los estudios sobre carácter nacional realizados en los años de la segunda Guerra Mundial o en el período entre guerras muestran otra de sus posibilidades.

En *Gran Bretaña* el ejercicio de la crítica cultural fue menos explícito. Malinowski y Evans-Pritchard lo acometieron en cierto modo bajo el concepto de *racionalidad* como tema organizador. La comparación en términos de igualdad entre brujería y magia en sociedades de Melanesia y África, y ciencia y sentido común en Occidente, tuvo como efecto iniciar un innovador cuestionamiento de la idea de racionalidad al relativizarla. Estos antropólogos hicieron, en términos comparativos, lo que los filósofos de la ciencia habían hecho ya en términos lógicos, mostrando «cómo los sistemas de creencias, incluida la ciencia, están protegidos contra los fallos».

La etnografía ya era también para Malinowski una historia moralmente cargada:

> Aunque pueda concedérsenos por un momento penetrar en el alma del salvaje y mirar el mundo exterior a través de sus ojos y sentir lo que él pueda sentir, nuestra meta final es enriquecer y profundizar nuestra propia visión del mundo, entender nuestra propia naturaleza y hacerla intelectual y artísticamente mejor... Ninguna enseñanza puede ser mejor que el hábito mental que nos permita tratar las creencias y valores desde este punto de vista. Ni nunca ha necesitado tanto como ahora la humanidad civilizada tal tolerancia, en este momento en que los prejuicios, la mala voluntad y el ánimo de venganza separan a las naciones europeas, cuando todos los ideales tenidos y proclamados como los mayores logros de la civilización, la ciencia y la religión se han desmoronado. La ciencia del hombre, en su versión más noble y profunda debe conducirnos a un conoci-

miento, una tolerancia y una generosidad basados en la comprensión del punto de vista de los otros hombres (Malinowski, 1973, 505).

De todos modos la retórica de la antropología británica ha sido bastante menos crítica que la de la antropología americana. Y aún menos crítica ha sido la retórica de la vieja antropología desarrollada en otros Estados europeos, tal vez por su mayor vinculación a ideales nacionalistas. Pero el tono se ha ido recuperando a medida que se han ido generalizando los estudios sobre sociedades campesinas o sobre sociedades marginales, y finalmente sobre instituciones, asumiendo la óptica relativista o la trama de la racionalidad universal.

No debe suponerse que la crítica cultural ejercida por la etnografía es menos radical que la de la escuela de Frankfurt, el marxismo o el surrealismo. Puede pensarse que el relativismo tiene en sí mismo ingredientes que lo descargan de capacidad para la transformación social. Pero si se piensa eso se olvida que el relativismo es una vía metodológica, no un fin. Una expresión de su potencia crítica en la actual antropología europea puede verse, por ejemplo, en la obra de Paul Willis sobre la incorporación al trabajo de los adolescentes de clases trabajadoras en Inglaterra (Willis, 1988).

El proceso metodológico no acaba con la presentación de los datos o la representación de la sociedad objeto de estudio. Cuando se pretende una *aplicación*, el proceso metodológico continúa en manos de los agentes sociales, de los educadores, por ejemplo. Pero las prácticas de la aplicación requieren una reflexión propia.

4

UNA PRIMERA APROXIMACIÓN AL MODELO DE TRABAJO EN ETNOGRAFÍA. ACCIONES, OBJETOS, TRANSFORMACIONES

I. PLANTEAMIENTO Y LÍMITES DE ESTE CAPÍTULO

La intención de este capítulo es facilitar elementos para conocer el trabajo de campo antropológico y para hacerse una idea de qué lugar ocupa en el proceso etnográfico. En cierto modo resume temas centrales de los capítulos anteriores, y los traduce con una orientación práctica. Nuestra pretensión ahora es ofrecer un material un poco más concreto sobre lo que hacen los etnógrafos, adónde miran, en qué direcciones trabajan sus datos.

Desde nuestro punto de vista hay pocas cosas que sean específicas de una etnografía de la escuela. Tanto en los aspectos metodológicos como en las claves epistemológicas que orientan la investigación, la etnografía escolar surge simplemente como consecuencia de haber seleccionado un tipo particular de campo. Por ello, haremos un repaso global del trabajo de campo y la etnografía, señalando los problemas propios de la etnografía de la escuela cada vez que lo consideremos necesario.

Este capítulo es una primera aproximación al modelo de trabajo que nosotros proponemos. Hay libros sobre etnografía que interpretan la idea de modelo en un sentido más bien normativo: proponen las reglas del juego etnográfico, argumentan sobre sus mínimos y estipulan criterios para un «control de calidad» (cf., por ejemplo, Werner y Schoepfle, 1987, II, 307; Goetz y LeCompte, 1988, 212 ss.)[1].

1. Otro tipo de literatura consiste en compilaciones de artículos, en los que diversos autores reflexionan sobre problemas teóricos y metodológicos a la luz de sus experiencias de campo (véase, por ejemplo, Emerson, 1983; y en el terreno de la etnografía de la escuela, Burgess, 1985)

Es muy posible que cualquier intento de reflexionar públicamente sobre una metodología haya de tener forzosamente un sentido normativo, pero no es éste el aspecto que queremos subrayar. Propondremos una aclaración de lo que, en la práctica, hace reconocibles a la etnografía y al trabajo de campo antropológico, pero señalando desde el comienzo el valor *limitado* de cualquier prescripción sobre estos asuntos. De ahí esta declaración inicial: los contenidos de este capítulo no deberían ser considerados como un recetario para la investigación, sino como un acercamiento preliminar.

Como todo modelo, el nuestro es también una síntesis de variantes generada a partir de nuestra propia práctica. Hemos dividido esta primera aproximación en tres partes diferenciadas: *acciones, objetos, transformaciones*. En la primera parte nos ocuparemos de exponer el conjunto de prácticas que constituyen un proceso etnográfico, introduciendo alguna idea sobre su lógica y sobre los problemas de secuencia.

En la segunda parte nos centraremos en los objetos de la etnografía. En este caso se tratará solamente de dar algo de cuerpo a una de las encrucijadas más complicadas de cualquier esquema metodológico válido para nuestra disciplina. Ya se habrá notado que una ciencia holística encuentra sus mayores virtudes y limitaciones en el intento de acotar un objeto que ha de ser a un tiempo abierto y localizable, *universal y concreto* (cf. Lévi-Strauss, 1980).

La tercera parte sigue libremente la sugerencia de Harry Wolcott de considerar *transformaciones* a las técnicas que el etnógrafo utiliza para hacer sus datos inteligibles (Wolcott, 1994). La noción de *transformación* indica que el etnógrafo es el principal responsable del estado en el que encuentra una determinada información y del proceso por el que luego la reconstruye sucesivamente hasta producir un texto público. Ese movimiento tiene una dirección que en cada etnografía es diferente. Por eso sería muy empobrecedor presentar el trabajo del etnógrafo como un conjunto de técnicas disponibles para ser utilizadas en cualquier caso de la misma manera. Hay muchos modos establecidos en ciencias sociales para observar a la gente, hablar con ella, o analizar lo que hace y dice (Delgado y Gutiérrez, 1994; LeCompte *et al.*, 1992; Woods, 1987). Nuestro interés no es ofrecer un catálogo de esa naturaleza, sino apuntar ya en este capítulo (de un modo aproximativo) hacia dónde se dirige el etnógrafo cuando usa sus técnicas.

Este capítulo ofrecerá ejemplos y secuencias *típicas*, es decir, esquemas reconocibles para identificar a la etnografía como actividad. Este paso es en sí mismo insuficiente, pero necesario para

luego poder exponer las dimensiones menos evidentes de la actividad del etnógrafo. Bajo el tejido de palabras como «entrevista» u «observación participante», la etnografía ofrece otra trama menos común a la que ya nos hemos referido y que trataremos de ejemplificar en sucesivos capítulos: «extrañamiento», «traducción», «interpretación cultural», «descripción densa». Los términos del primer tejido nos ayudarán a entender las características más explícitas del trabajo del etnógrafo, los términos del segundo nos darán las claves para comprender qué es lo que hace que ese trabajo sea etnográfico.

En un libro anterior ilustramos la diversidad de intentos de definición de la etnografía (Velasco *et al.*, 1993). Ya sabemos que no hay (ni tiene por qué haber) un único modo de comprenderla, por lo que sería insensato proponer aquí una solución cerrada. Sin embargo, nuestro propósito es mostrar las propiedades que la hacen identificable como un *modo* marcadamente peculiar de investigación social. *La situación podría describirse diciendo que las etnografías dejan un considerable margen a la experiencia propia del investigador, pero mantienen un aire de familia*. Es frecuente encontrar en los libros de metodología formulaciones como ésta de James Spradley, quien, argumentando sobre los tipos de notas que un etnógrafo puede tomar, comenta: «El siguiente formato que sugiero refleja la organización que yo mismo he encontrado más útil» (Spradley, 1980, 69). Desde nuestro punto de vista, en etnografía no es posible ni deseable una propuesta metodológica que se salte esta regla de oro: los modelos han de identificar una práctica, pero sin ahogar con un exceso de recomendaciones la capacidad del que la lleva a cabo para comprender su objeto con la mayor concreción posible.

II. ACCIONES

La figura 1 expone un esquema del proceso de investigación que nosotros consideramos típico en etnografía. En la medida en que la etnografía trata de captar significados y reglas de acción social en un contexto particular, no parece adecuado representar la labor del investigador como una secuencia rígidamente segmentada en fases: el transcurso de la investigación no depende sólo de la voluntad del etnógrafo, sino de su interacción con personas que, como él, interpretan de algún modo la realidad. Más que en ninguna otra forma de investigación social, en etnografía *dependemos* de nuestros informantes: nos interesamos por sus visiones del mundo, tratamos de comprender el sentido de sus prácticas, intentamos seguir sus pasos

MESA DE TRABAJO
CAMPO
TEXTO ETNOGRÁFICO
RE-ESTUDIO
FIN DEL TRABAJO DE CAMPO
DIARIO DE CAMPO
CUADERNOS DE NOTAS
ENTREVISTA
OBSERVACIÓN
OBSERVACIÓN
ADOPCIÓN DE ROLES
ASIMILACIÓN DE RUTINAS
PROYECTO
ELECCIÓN DE CAMPO
ENTRADA EN EL CAMPO

Figura 1. Proceso de investigación en etnografía.

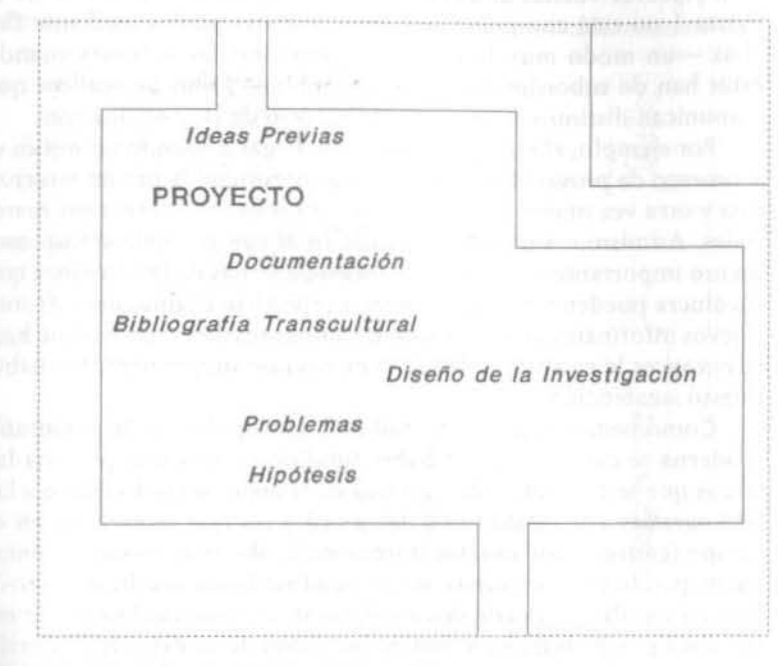
y su ritmo en la construcción de su sociedad y su cultura. No abordamos esta tarea en blanco: llevamos una idea del proceso. Pero esta idea debe permitir desplazamientos insospechados de nuestra atención y prever vueltas atrás en el método. Por eso, el esquema de la figura 1 no está compuesto de cajas cerradas unidas mediante flechas —un modo muy frecuente de presentar las acciones cuando éstas han de subordinarse a una disciplina—, sino de «calles» que comunican distintos momentos del *espacio* de la investigación.

Por ejemplo, el etnógrafo puede no llegar a abandonar nunca el momento de *proyecto*, al que con toda seguridad habrá de retornar una y otra vez mientras en su diario van cobrando forma sus materiales. Asimismo, aunque la *entrada en el campo* suele ser un momento importante al inicio del proceso, algunas de las acciones que involucra pueden tener que volver a repetirse cuando uno afronta nuevos informantes o busca acceder a sectores del contexto que hasta entonces le estaban vedados, o en los que simplemente no había puesto su atención.

Como hemos visto, en la tradición antropológica, la etnografía moderna se caracteriza por haber fundido en una sola persona las tareas que se realizan sobre la *mesa* de trabajo (sentado frente a las bibliografías y los cuadernos de notas) y las que se realizan en el *campo* (conversando con los informantes, observando sus acciones, participando en sus rutinas, desplazándose hasta sus documentos). Una etnografía no puede desarrollarse si se omite cualquiera de estos dos tipos de trabajo, y una de las claves de su éxito radica en la capacidad del etnógrafo para simultanear e integrar los conocimientos producidos en ambos planos del espacio de investigación *a lo largo* del proceso. Así, pues, una etnografía no es sólo trabajo de campo, pero no puede darse sin trabajo de campo[2].

Posiblemente toda etnografía comienza a gestarse fuera del campo en el que luego se producirán los materiales empíricos. Los primeros momentos de una investigación suelen consistir en un intento de sistematizar en un *proyecto* ideas previas generadas a partir de experiencias concretas o de lecturas (figura 1.1). El proceso por el cual los investigadores prestan atención a determinados objetos y sienten curiosidad por determinados campos es oscuro, pero la voluntad de sistematización suele aparecer muy pronto. Esa voluntad cobra cuer-

2. Habría que hacer una excepción importante: los estudios *etnohistóricos* y de antropología histórica, que combinan las intenciones de interpretación cultural propias de la etnografía con fuentes de información predominantemente (o exclusivamente) documentales. No abordaremos aquí esta clase de análisis, aunque la lectura de trabajos etnohistóricos puede ser de gran utilidad para penetrar en la imaginación etnográfica (léase, por ejemplo, Caro Baroja, 1967; 1978; 1990).



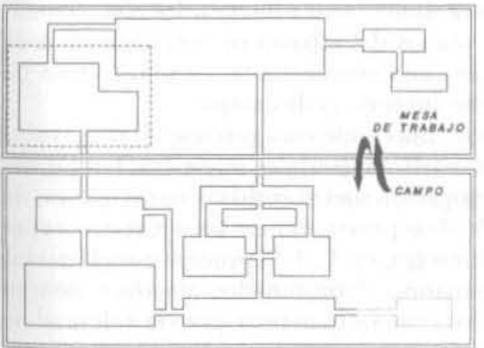


Figura 1.1. El proyecto.

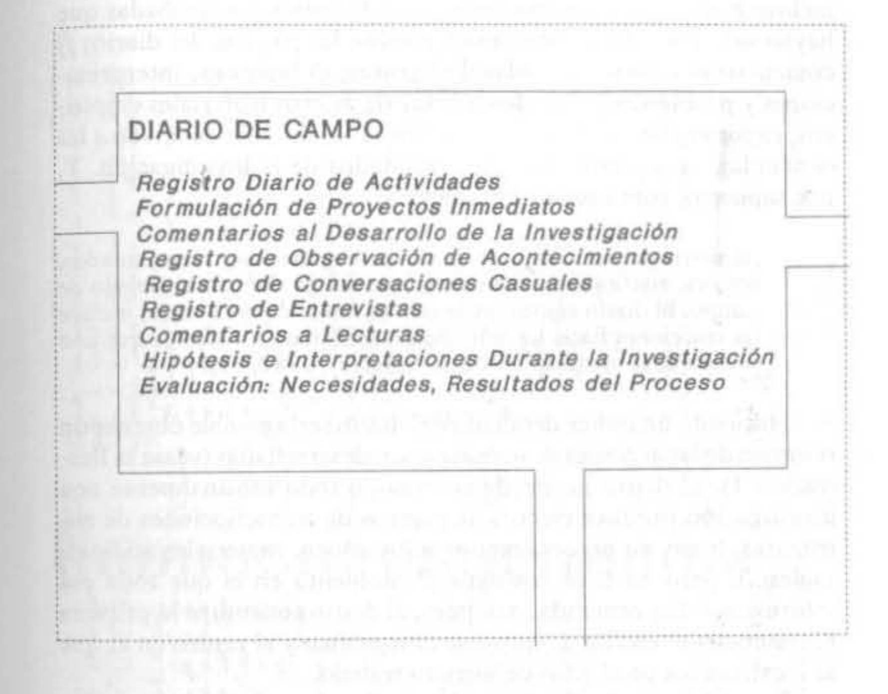
po en la elaboración de un *diseño*: un plan de trabajo en el que el investigador trata de hacerse una idea de cómo transcurrirán las cosas. Dependiendo de los conocimientos previos sobre el campo y, entre otras cosas, de la tendencia del investigador a creerse sus propios planes, el diseño podrá ser más o menos sistemático, pero siempre tendrá que estar abierto a futuras reformulaciones: en etnografía, pocas cosas pueden decidirse sólo desde la mesa de trabajo. En esos momentos iniciales comienzan a explicitarse los primeros problemas y a formularse las primeras hipótesis o previsiones teóricas.

Un aspecto fundamental de los inicios de toda etnografía es el trabajo de documentación bibliográfica, y muy especialmente *transcultural*. Como hemos señalado ya, y veremos más detalladamente, una de las condiciones esenciales para hacer etnografía es alimentar la capacidad del *extrañamiento*, una forma de curiosidad que se despierta cuando uno descubre que la vidas de las gentes, sus formas de entender la realidad y de ponerla en práctica, son diversas. En el caso de la etnografía de la escuela, que se ocupa de una institución universalista y enormemente homogeneizadora, es preciso subrayar la importancia de esta condición. El punto de partida es la consideración de la *diversidad cultural* de las formas educativas: la etnografía y los estudios históricos han mostrado reiteradamente que tanto los contenidos como los procedimientos de transmisión de conocimientos y valores varían considerablamente de unas sociedades a otras: algunas sólo han conocido la oralidad como medio de comunicación y aprendizaje, y otras han hecho de la escritura un medio dominante de acumulación de saberes; unas sociedades se han caracterizado por formas más bien difusas de socialización, y otras por haber generado ambientes y situaciones acotadas en las que transmitir saberes especializados; en algunas sociedades ha tenido una importancia crucial el conocimiento de las tradiciones míticas, de las genealogías y redes de parientes, o de los sistemas de clasificación del ganado, mientras que en otras se valoran especialmente los saberes tecnológicos o las racionalizaciones que traducen la realidad en términos relativamente abstractos. La institución escolar, tal y como nosotros la conocemos, no es sino el resultado de una historia específica, la historia del desarrollo de la burocracia occidental y del sistema capitalista, extendidos con la colonización prácticamente a todos los rincones del planeta. La escuela es una institución generalizada, pero condicionada por formas específicas de comprensión del aprendizaje y el trabajo. A pesar de su extensión, la escuela es diversa en sus realizaciones particulares; pues de la misma manera que no ha habido dos sociedades que interpretasen la educación de

modos idénticos, tampoco hay dos Estados que interpreten en términos idénticos sus sistemas escolares, y, llevando más lejos el argumento, dentro del mismo Estado no hay dos escuelas que interpreten del mismo modo sus funciones y sus propósitos (cf. Wallace, 1961; Spindler, 1993; Fernández Enguita, 1990; Díaz de Rada, 1996). *La lectura de etnografías de la escuela y de la educación es esencial, por encima de cualquier otro requisito, para dar lugar al extrañamiento inicial que mueve el interés etnográfico.* Contemplar la diversidad de modos en que se realiza la educación y las diferentes formas de concebir y practicar la escuela en el mundo es el mejor modo de desarrollar nuestra sensibilidad hacia el extrañamiento. De otro modo, estaremos presos de nuestro propio etnocentrismo.

Si en algo ha de disciplinarnos la etnografía es en la habilidad para neutralizar, en la medida de lo posible, nuestro etnocentrismo, y para interesarnos por el etnocentrismo de los otros (cf. Werner y Schoepfle, 1993, 115). Esa habilidad parece complicarse cuando, como en el caso de la etnografía de la escuela, tratamos de estudiar contextos con los que estamos muy familiarizados y en los que hay que agudizar enormemente nuestra percepción de la diversidad (McDermott, 1987). Como concepto relativo la diversidad siempre está presente, pues allí donde las personas forman alguna clase de grupo mediante el contacto cotidiano y recurrente, encontraremos sin duda modos *específicos* de comprender el mundo. Leer etnografías es fundamental para saber apreciarlos.

Comenzar una etnografía es también abrir un *diario de campo* (figura 1.2). Como hemos visto, el diario es el instrumento de registro fundamental del procedimiento de investigación, en el que se inscriben, paso a paso y desde los primeros momentos del proyecto, las actividades del etnógrafo. El diario es, en consecuencia, una expresión diacrónica del curso de la investigación y el núcleo del trabajo de mesa. Al leer el diario nos hacemos un idea precisa de la producción sucesiva de materiales: su ordenación inmediata es lineal. Por ejemplo, alguien que esté desarrollando una investigación en un centro escolar y seleccione un día cualquiera podrá encontrar en su diario: *a*) formulaciones de proyectos inmediatos que ese día se le hayan ocurrido —desde la necesidad de leer algún libro o artículo, hasta el plan de mantener una entrevista con algún informante en los días sucesivos—; *b*) comentarios de todo tipo al desarrollo de la investigación; *c*) observaciones de acontecimientos a los que haya asistido: un claustro de profesores, una ceremonia de inauguración del curso, una clase, el arreglo de trámites en secretaría...; *d*) fragmentos de conversaciones casuales que por algún motivo hayan



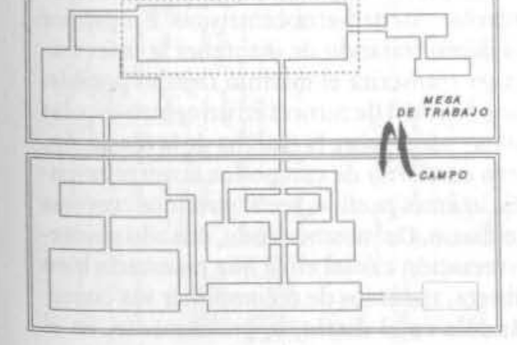


Figura 1.2. El diario de campo.

despertado su interés: intercambios por los pasillos, comentarios en el desayuno, saludos, trozos de discurso captados al vuelo entre agentes institucionales...; *e*) materiales de entrevista no grabados e incluso fragmentos o textos completos de entrevistas grabadas que hayan sido transcritas directamente sobre las páginas del diario; *f*) comentarios y notas extraídas de lecturas; *g*) hipótesis, interpretaciones y problemas generados a la luz de nuevos materiales empíricos, experiencias, lecturas...; *h*) juicios de evaluación relativos a las demandas, las necesidades o los resultados de la investigación. Y, por supuesto, como señala Spradley:

> [el diario] contendrá un registro de experiencias, ideas, miedos, errores, confusiones, soluciones, que surjan durante el trabajo de campo. El diario constituye la cara personal de ese trabajo; incluye las reacciones hacia los informantes, así como los afectos que uno siente que le profesan los otros (Spradley, 1980, 71).

Haciendo un índice detallado del diario sería posible obtener un resumen de las acciones de investigación desarrolladas (véase la Ilustración 1). El diario no puede contenerlo todo (normalmente una investigación produce cientos de páginas de transcripciones de entrevistas, hojas de procesamiento informático, materiales audiovisuales...), pero en él se consigna el momento en el que toda esa información fue generada. Así, pues, el diario constituye la primera representación escrita del proceso etnográfico y el centro en el que se localizan los productos de nuestro trabajo.

En la elaboración del diario, los etnógrafos seguimos dos reglas mínimas con objeto de controlar nuestro etnocentrismo. En primer lugar, realizamos el diario *a diario* tratando de mantener la información en nuestras mentes sin ser transcrita el mínimo tiempo posible. Por ejemplo, si asistimos a una reunión de tutores en un centro escolar donde nos está permitido tomar notas sobre la marcha de la discusión, vamos registrando en nuestro cuaderno de campo los acontecimientos y comentarios, y después, lo antes posible, reconstruímos con esas notas la situación en nuestro diario. Del mismo modo, cuando mantenemos con alguien una conversación casual en la que no estaría bien visto sacar el cassette o la libreta, tratamos de recomponer sus contenidos cuanto antes registrándola en el diario, o, previamente, en el cuaderno de campo. Lo hacemos así porque sabemos que el registro rápido nos ayuda a controlar las distorsiones en la captación de materiales. Cuanto más tiempo pase una información en nuestra mente más probable es que esa información vaya adaptándose progresivamente a nuestras categorías previas, y en consecuencia mayor será la

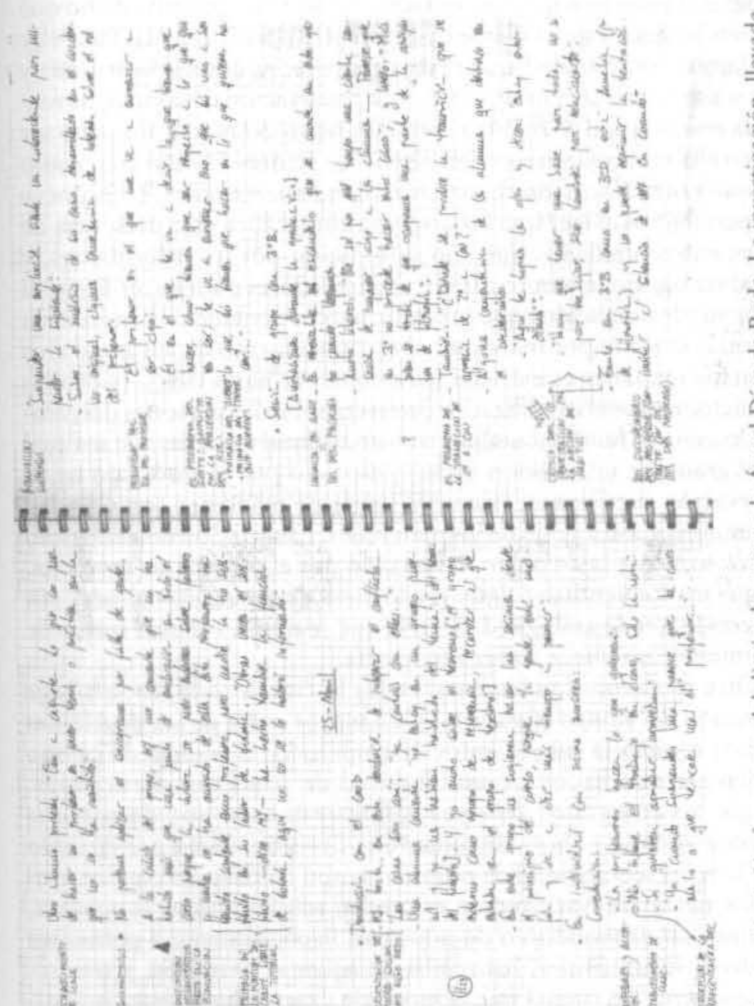
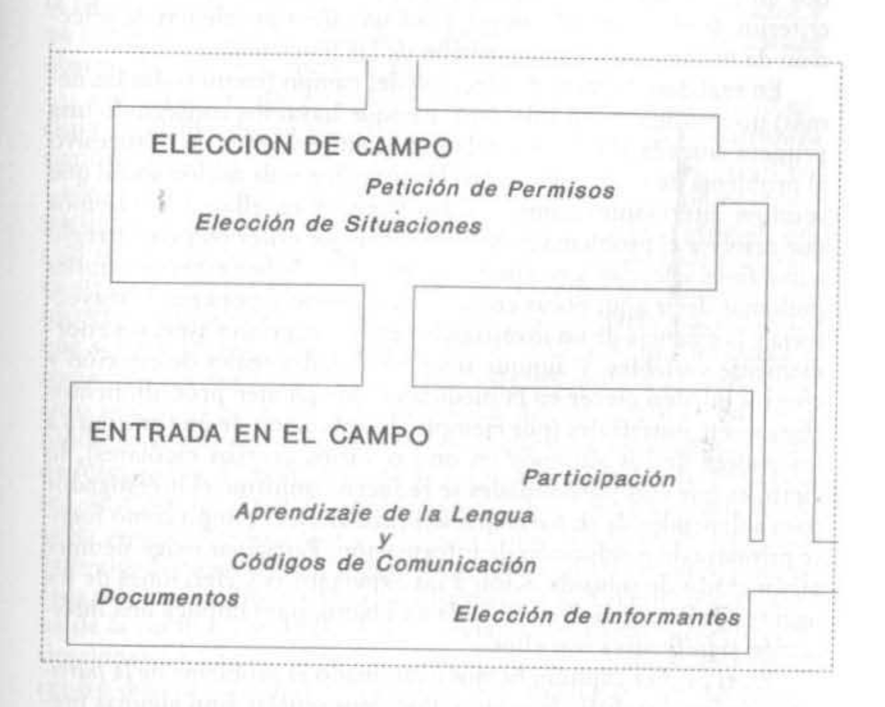


Ilustración 1. Un fragmento del diario de campo de Ángel Díaz de Rada. La investigación, llevada a cabo en un centro público de bachillerato, se publicó en 1996 (Díaz de Rada).

incidencia de nuestras visiones particulares en la captación de las informaciones (Werner y Schoepfle, 1987, I, 147; Spradley, 1980, 70).

La segunda regla responde a la misma intención. Tanto cuando tomamos notas en el campo, como cuando escribimos el diario, los etnógrafos ponemos mucho cuidado en distinguir quién ha dicho qué y quién ha hecho qué (Werner y Schoepfle, 1987, I, 272). Para ello señalamos con claridad qué textos pertenecen a los informantes y cuáles son nuestros. Por ejemplo, una observación de conductas realizada en el campo se registra como un texto *del* etnógrafo, a no ser que en ella se recojan frases literales de los actores. *Estas frases, como cualquier otra elocución de los nativos, se entrecomillan.* Lo primero que percibimos al leer una monografía etnográfica es la presencia de textos entrecomillados que han sido dichos por los informantes, y que al etnógrafo le han resultado esclarecedores para hacer llegar al lector su idea de la idea que los informantes tienen del mundo. Esta segunda obsesión por mantener el reconocimiento de autoría de los discursos textuales es esencial para contener hasta cierto punto las atribuciones que el investigador proyecta sobre las personas del campo. Un aspecto fundamental del trabajo sobre el diario es que sea cual sea el grado de integración social alcanzado por el etnógrafo en su observación participante, siempre habrá de mantener con claridad esta mínima clasificación de los materiales. La situación del etnógrafo es forzosamente la de quien, interesado por el otro al que investiga, se sigue manteniendo en algún grado *fuera* de su sistema cultural. Sin esta condición de ambigüedad, en la que se implica alguna forma de alejamiento, no puede haber etnografía.

Otro momento fundamental en los inicios de toda etnografía es la *elección del campo* (figura 1.3). La mayor parte de los problemas que nos rondan la cabeza antes de emprender el trabajo de campo pueden ser estudiados en una multitud de contextos particulares. Aunque los etnógrafos *debemos* plantearnos todo tipo de criterios de racionalidad a la hora de tomar esta decisión, como por ejemplo el de la representatividad de nuestro campo en relación con los problemas que queremos estudiar, es preciso señalar que, en la práctica, el asunto no depende sólo de nosotros. Especialmente si pensamos acceder a instituciones, habremos de solicitar permisos, y tendremos que tener en cuenta que el *modo* de desarrollar nuestra investigación y las fuentes personales y documentales a las que tendremos acceso dependerán notablemente de nuestra habilidad para penetrar en sus rutinas cotidianas y en sus contextos de acción. De todos modos, la elaboración de un buen diseño, en el que hayan sido previstos con el mayor detalle posible los pasos a realizar y las fuentes



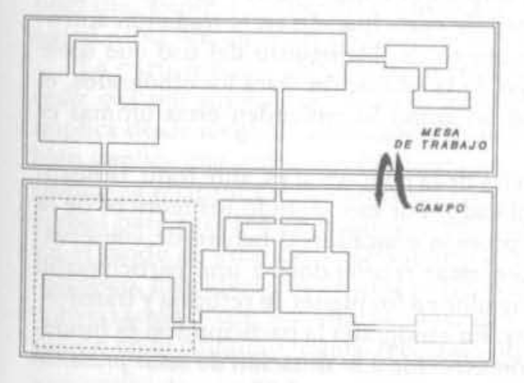


Figura 1.3. El acceso al campo.

de información que serán necesarias para cubrir los objetivos trazados en un primer momento, ayuda notablemente a plantearse los criterios de elección del campo, y los sucesivos problemas de selección de informantes y composición de las muestras.

En realidad, la tarea de elección del campo (como todas las demás) no termina en un solo acto. Aunque hayamos conseguido una primera entrada al terreno, deberemos enfrentarnos en lo sucesivo al problema de seleccionar tanto las *situaciones* de acción social que resulten interesantes como nuestra *posición* en ellas; y tendremos que resolver el problema de aclarar sobre qué criterios y con arreglo a qué fines seleccionamos nuestras muestras. Sobre estas cuestiones podemos decir aquí pocas cosas. Como puede suponerse, la trayectoria y la estancia de un investigador en el campo son aspectos enormemente variables. Y aunque sus posibilidades reales de elección y control pueden crecer en la medida en que plantee procedimientos claramente muestrales (por ejemplo, la aplicación de una encuesta a los padres de los alumnos en uno o varios centros escolares), lo cierto es que esas posibilidades se reducen conforme el investigador pasa a depender de su *participación* regular en el campo como fuente primaria de producción de información. Participar exige siempre algún grado de subordinación a las expectativas y elecciones de los agentes de la sociedad convertida en objeto, pues implica una interacción significativa *con* ellos.

En el primer capítulo hemos examinado el problema de la *participación* en el trabajo de campo. Podemos señalar aquí algunas precisiones acerca del concepto de participación en la tradición antropológica, sobre todo con objeto de distinguirlo del uso que suele hacerse de él en las ciencias de la educación. Para los etnógrafos, el concepto de participación tal como lo entienden estas últimas es demasiado exigente.

La historia de las ciencias de la educación es, ante todo, la historia de un pensamiento aplicado. Por eso, cuando los teóricos de la educación (y a veces los propios educadores) hablan de «observación participante», parecen estar refiriéndose a una participación activa por parte del investigador en los planes de reforma y transformación de las instituciones. En etnografía la participación es fundamentalmente una *intención* asociada a la situación de *estar presente* en el campo. Después de todo, no debemos olvidar que los primeros pasos de la etnografía moderna se dieron en el estudio de otras culturas distantes y muy distintas, en las que difícilmente el etnógrafo podía plantearse incidir como hoy en día podemos hacerlo sobre algunas de nuestras propias instituciones. Estar allí, en principio,

era más que suficiente para intentar cambiar, no lo que sucedía en el campo, sino el *punto de vista* de quien lo observaba. En etnografía, la participación se refiere sobre todo a un estado del observador y no tanto a las transformaciones reales o virtuales de las instituciones observadas (cf. Jorgensen, 1989).

Por supuesto que esta idea «blanda» de la participación no excluye radicalmente la posibilidad de que el etnógrafo contribuya significativamente a la transformación del contexto que investiga. Cuando esto sucede, sin embargo, hablamos no ya de observación participante, sino de investigación-acción, queriendo señalar con esta distinción terminológica que en modo alguno la idea de «acción» (en el sentido de «transformación» o cambio institucional) está incorporada indefectiblemente al concepto de «participación»[3]. Lo que sí va incorporado a este concepto es la idea de una *interacción* social con los sujetos, en algún sentido significativa. Ya hemos señalado que en el ideal de la participación del etnógrafo se asume la hipótesis de que no hay presencia social que no genere alguna forma de interacción. El etnógrafo ha de esforzarse para que su presencia sea de algún modo una presencia *social*, pero por otra parte ha de saber admitir e *interpretar* —en los múltiples sentidos de esta palabra— los roles que le son asignados por los agentes sociales, pues en esos roles se codifica parte de la información que el etnógrafo obtiene de la cultura. Desde el rol de espectador en acontecimientos institucionales hasta el rol de maestro, directivo o investigador en un centro docente, cualquier posición puede dar lugar a una buena etnografía, siempre y cuando el investigador comprenda el sentido social de su presencia en el campo.

La participación del etnógrafo se define más por un *modo de estar* que por sus efectos reales sobre el grupo. Ese modo de estar implica desde luego una atención constante y extrañada, pero también implica una actitud de búsqueda de la validez por medio de la *confianza* recíproca (esta confianza puede llegar incluso a sensibilizarnos para percibir los engaños como parte del proceso cultural). En el modo de estar del observador participante es crucial el ideal *dialógico*. Este ideal, cuyo mejor ejemplo se encuentra en la práctica conversacional con los informantes, da consistencia al trabajo de campo en su conjunto: también cuando *observa* —sin hablar con los

3. El lector interesado en el concepto de *investigación-acción* en antropología y en las discusiones generadas en torno a él, puede consultar los siguientes textos: Tax (1952; 1964; 1975); Wallat *et al.* (1984); Elliott (1985); Bennett (1996); Ledford y Mohrman (1993) y el número mónográfico de la revista *Human Relations* (46, 2 [1993]).

agentes— el etnógrafo se mueve bajo el esquema del diálogo, tratando de representar en su registro las conductas *significativas* y de imaginar el *sentido* de las acciones en contexto. Ese ideal dialógico distingue claramente el modo de estar presente del etnógrafo de otras presencias externas interesadas en la captación de información. Al estar presente en el campo, el etnógrafo busca captar el significado que tienen, *para los sujetos*, sus propias acciones, discursos e instituciones, aunque ese significado pueda no ser común a todos los agentes del grupo. En el caso del etnógrafo (a diferencia, por ejemplo, del periodista) esta preocupación se *exige* como condición elemental de la práctica (Werner y Schoepfle, 1993, 116). Cuando los datos se producen desde este ideal, contamos con el material básico para plantearnos el problema de la inteligibilidad de prácticas culturales que de otro modo podrían resultar sencillamente incomprensibles o sólo aparentemente comprendidas.

El ideal de dialogicidad en la participación etnográfica apunta hacia el proceso por el cual, mediante el acceso al significado, participar en una cultura es para el etnógrafo, en alguna medida, participar *de* ella. Es difícil decidir si este modo de situarse en el campo es óptimo o pésimo para modificarlo, pero, desde nuestro punto de vista, es el más adecuado para la elaboración de una crítica cultural concienzuda.

Cuando el etnógrafo ha pisado el campo y se encuentra orientándose en él suele ser interesante volver al proyecto y al diseño para terminar de perfilar la viabilidad de las aspiraciones iniciales de la investigación. Entretanto, los primeros compases de todo trabajo de campo conllevan una serie de aspectos prácticos que son muy importantes en el planteamiento de la situación de investigación. Especialmente en los estudios realizados en culturas lejanas o en comunidades rurales, el campo era no sólo un lugar para trabajar, sino también un lugar para vivir. Los estudios realizados en instituciones modernas suelen implicar una mayor disociación de estas dos situaciones, pues generalmente la forma de vida que permiten las instituciones es, ante todo, una forma de trabajo. Sin embargo, toda acción colectiva supone formas de sociabilidad que exceden a las relaciones específicamente laborales: si el modo de penetrar en las «comunidades» institucionales es por medio de la implicación en tareas productivas u orientadas a metas, tendremos que reconocer que esa será la posición más adecuada para investigarlas etnográficamente (Cruces y Díaz de Rada, 1991a).

Las etnografías de instituciones modernas suelen tomar la forma de lo que Werner y Schoepfle han denominado «etnografía conmutante» (Werner y Schoepfle, 1987, I, 241). En ellas, el etnógrafo desarrolla su trabajo de campo y su interacción con los sujetos en un espacio y en un tiempo claramente separados del espacio y el tiempo dedicados a su vida privada. Esta situación, sin embargo, puede variar notablemente según sea el contexto general en el que las instituciones modernas trabajen y se reinterpreten. En los próximos capítulos nos serviremos de dos ejemplos de etnografía de la escuela que constrastan notablemente en este aspecto: ambos fueron desarrollados tomando por objeto la institución escolar, pero en un caso se trató de una escuela rural en una sociedad india y en el otro de un distrito escolar urbano en Estados Unidos. Como veremos, el segundo es claramente más «conmutante» que el primero.

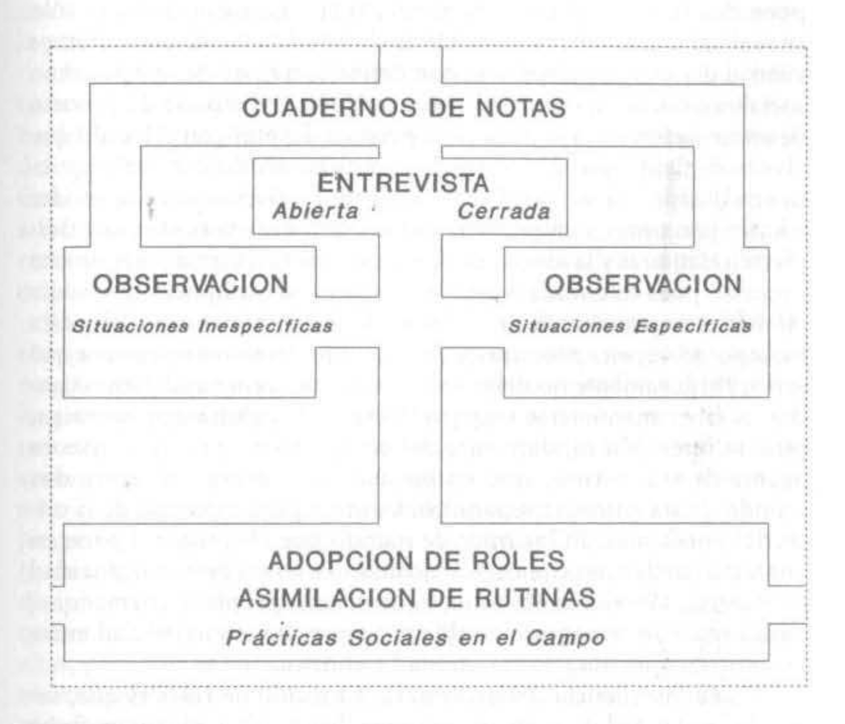
Sea como sea, es esencial que el etnógrafo se acostumbre a entender el campo que estudia como un *lugar para vivir*, aun cuando las posibilidades reales para llevar a cabo este propósito sean limitadas. Un entramado sociocultural (también la institución formalizada) es siempre un contexto que cobra sentido a través de modos *concretos* de experiencia vividos por personas de carne y hueso (cf. capítulo 7). Ya hemos señalado que la lectura transcultural de monografías puede despertar en el etnógrafo una sensibilidad hacia el extrañamiento, al conducirle, *en el acto de lectura*, a otros modos de vida. Entender el campo como un lugar para vivir nos sensibiliza, *en el acto social de la presencia*, hacia la percepción de las acciones de los otros como acciones integradas en un marco complejo de experiencia. Además, las múltiples y diversas formas que cobran las prácticas concretas nos incitan también al extrañamiento, por más que prejuiciosamente pudiéramos haberlas considerado como prácticas estereotipadas, homogéneas o indiferenciadas. Entre los objetos del trabajo etnográfico se encuentran las experiencias de las personas que viven su contexto de maneras siempre peculiares y distintivas (cf. Hastrup y Hervik, 1994; Lawless *et al.*, 1983; Shaffir *et al.*, 1980). Por ejemplo, aunque nos hayamos pasado la vida respondiendo exámenes y les tengamos atribuidas formas e intencionalidades homogéneas y universales, los exámenes forman parte de experiencias concretas en las que confluyen o divergen personas concretas de maneras concretas. Y las *pautas culturales* en que se organizan esas concreciones (por ejemplo, las comprensiones del sentido de los exámenes en el proceso de evaluación de resultados institucionales o las tendencias estadísticas de las calificaciones) son diversas en cada contexto (cf. Díaz de Rada, 1996). El etnógrafo busca esa diversidad y se sorprende ante ella.

Puesto que las escuelas se presentan como instituciones universalistas y disciplinarias y, por lo tanto, hasta cierto punto igualatorias, una vía de acceso a la captación de la diversidad es percibirlas como lugares en los que la gente vive una vida social que va más allá de sus paredes. En la medida en que los maestros (como trabajadores) se interesen por la etnografía, será necesario que sepan evaluar hasta qué punto sus tareas en el centro les impiden percibir esas formas de vida diversas y externas a lo que sucede entre las paredes de la escuela. Aparte de la importancia que pueda tener la «ecuación personal» en la sensibilización hacia el extrañamiento (cf. López Coira, 1991), es evidente que algo puede hacerse para mejorarla: en principio, *dirigirse hacia otras vidas*, hacer etnografías que no se centren en la escuela, o que al menos tomen por objeto otras escuelas y no la propia.

Conforme el etnógrafo va metiéndose en harina va haciéndose más y más evidente el problema de la *elección de informantes*. Como la elección de situaciones, la de informantes es sólo una elección relativa, pues en el campo el etnógrafo es también elegido por ellos. Pero a lo largo del proceso de investigación, y en la medida en que vamos atando cabos y perfilando las necesidades de nuestro trabajo, es posible que nos veamos más inclinados a elegir e incluso a *seleccionar* intencionadamente a nuestros informantes con fines muestrales (cf. Johnson, 1990).

Entretanto, nos vamos orientando. Esto significa que vamos conociendo y recorriendo el espacio físico del campo, mediante planos, mapas, documentos, desplazamientos. También vamos conociendo su espacio social por medio de prácticas y conversaciones con los informantes, experiencias hasta cierto punto compartidas, interacciones, *adopción de roles*; y en este proceso, vamos entrando en los ritmos, captando los tiempos, *asimilando las rutinas* (figura 1.4). En realidad, esta penetración gradual constituye el núcleo de la actividad hasta el final del trabajo de campo. Sólo cuando la orientación adquirida sea suficiente como para captar la inteligibilidad de esa forma de vida (y en esto es esencial la reflexión motivada por la acción cotidiana de *inscribir* tal forma de vida en el diario) nos plantearemos sistemáticamente el problema de comunicarla en un *texto etnográfico*. Pero antes es preciso dar cuenta de algunos elementos del proceso.

Un aspecto importante de la adopción de roles es que supone un aprendizaje *práctico* de los códigos nativos de comunicación. En la medida en que estos códigos —las formas del saludo, la adecuación del gesto, las reglas de cortesía, los contenidos pertinentes e imper-



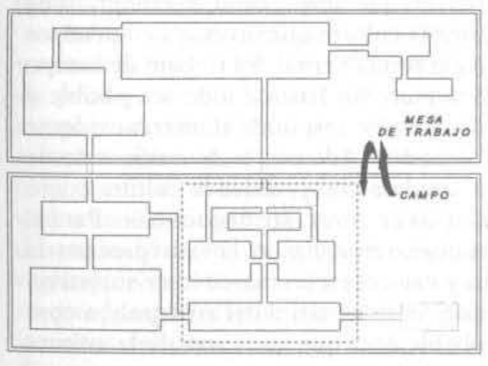


Figura 1.4. En el campo.

tinentes— son modos pautados de la interacción, debería esperarse del etnógrafo una progresiva *incorporación* de la cultura que se propone describir. Así pues, idealmente, la etnografía no consiste sólo en realizar una aprehensión intelectualizada del objeto. Como hemos visto al discutir la perspectiva que define el trabajo de campo como socialización, la etnografía implica también una especie de proceso de encarnación de la cultura en la persona del etnógrafo. De ahí que el conocimiento que el investigador vierte en su informe final requiera una dosis considerable de reflexividad. En cierto modo, aprender a hacer preguntas, comentarios y observaciones *relevantes*, que despierten el interés y la identificación de los sujetos, forma parte de este proceso, pues es entonces cuando el etnógrafo adquiere la convicción de estar penetrando en el objeto. Como ya hemos señalado, esta incorporación, esta penetración, nunca es perfecta —no tiene por qué serlo, y seguramente no debe serlo—. Una de las metas del investigador es saber mantenerse en parte *fuera* de la cultura que investiga, pues la intención fundamental del etnógrafo no es convertirse en agente de esa cultura, sino en *mediador*, en *traductor*, entre dos mundos hasta entonces separados. Desde el planteamiento de la crisis de representación los *tipos* de mundo que el etnógrafo pone en contacto pueden multiplicarse bajo una apariencia de homogeneidad (cf. Geertz, 1989). No obstante, sigue siendo apropiado afirmar que, básicamente, el etnógrafo establece puentes de inteligibilidad entre la cultura estudiada y la comunidad científica.

Una consecuencia del proceso de adopción de roles es que, según la modalidad de participación que lleve a cabo, el etnógrafo ha de aprender a *poner en práctica* la cultura que investiga en diversos ámbitos de interacción. Es regla fundamental del trabajo de campo *diversificar los contextos de interacción* hasta donde sea posible y pertinente. Esta diversificación no sólo responde al interés evidente de ampliar las fuentes de información. Además, la diversificación de los contextos de interacción ayuda a comprender la cultura como un juego dinámico de perspectivas en constante negociación. Para el etnógrafo, la cultura no es un objeto cristalizado, sino un proceso de acciones, relaciones, sentidos y valores en un marco inter-subjetivo. Cuanto más fijada esté la posición pragmática del etnógrafo a contextos restringidos, más probable será que su visión de la cultura refleje una excesiva homogeneidad.

La etnografía reclama del investigador un constante traspaso de fronteras socioculturales (Goetz y LeCompte, 1988, 118 ss.). Y esto exige normalmente adoptar roles que permitan una considerable flexibilidad. Como han señalado Goetz y LeCompte, un rol privilegiado

para cumplir este propósito es el que identifica al investigador sencillamente como *investigador*, es decir, como sujeto interesado en conocer profunda y consistemente una forma de vida (aunque luego en la práctica puedan desempeñarse otros papeles secundarios).

Podemos resumir ya con alguna claridad en qué consiste la delicada posición social del etnógrafo en el campo: el etnógrafo no sólo ha de estar dentro estando en parte fuera, sino que, estando dentro del campo, ha de saber mantener una identidad variable y diversa. Cualquier posición que rompa este equilibrio de fuerzas debe ser advertida inmediatamente en el ejercicio reflexivo que se hace al redactar el diario, pues de ese equilibrio depende buena parte de la calidad *etnográfica* de la información que registramos.

La adopción de roles y la asimilación de rutinas permiten al etnógrafo penetrar en la cultura como por ósmosis, pero estas acciones no deben limitarse a facilitar una presencia cotidiana. El trabajo de campo comporta un «sexto sentido» que normalmente no rige en nuestra vida ordinaria. Ese sexto sentido, que podríamos describir someramente diciendo que el etnógrafo precisa tener *conciencia de estar investigando* y no sólo viviendo la cultura, cobra cuerpo en el juego intencional de la *entrevista* y la *observación*. Escuchar y mirar (y no sólo oír y ver): ésas son las dos fuentes primarias de obtención de información intencionalmente producida. Toda etnografía requiere de ambas, y seguramente de una integración progresiva entre ellas, pues vamos entendiendo lo que nos entra por los ojos conforme entendemos lo que entra por los ojos de los otros y nos es comunicado mediante el lenguaje.

Así, pues, al proceso más o menos natural de adopción de roles y asimilación de rutinas, el etnógrafo superpone acciones concretas de producción de información: básicamente busca situaciones inespecíficas y específicas de observación, y mantiene entrevistas más o menos abiertas con sus informantes. Las situaciones de observación son tanto más inespecíficas cuanto menos interviene el observador en la definición de su objeto, es decir, cuanto menos dispone de una codificación previa para «encajar» lo que ve. Por ejemplo, el registro del uso de los espacios institucionales por parte de los agentes puede ser altamente inespecífico (salpicando el diario con observaciones casuales, fragmentarias y no programadas, realizadas en diversos momentos); pero también puede ser realizado de un modo más sistemático y específico, mediante la utilización de plantillas de observación o la selección muestral de tiempos de uso del espacio. Categorías situacionales como «fiesta», «claustro», «clase», «recreo», pueden ser entendidas por el etnógrafo de un modo lo suficiente-

mente abierto como para parecerse mucho a situaciones de observación inespecífica. Ello ampliaría el margen de la sorpresa, siendo posible identificar de un modo imprevisto situaciones de «clase» en el desarrollo de un «claustro», o modos de «fiesta» más próximos al concepto observacional del «recreo». Pero esas categorías pueden ser también interpretadas como conceptos-tipo proyectados por la mente del investigador de una manera más inflexible y específica.

Cualquiera que sea la especificidad de las observaciones, en cuanto hablamos de observación del campo, y no sólo de presencia en él, estamos suponiendo ese sexto sentido que distingue a la actividad investigadora de la experiencia ordinaria. Toda situación de observación requiere algún grado de *percepción ampliada* por parte del etnógrafo (cf. Peacock, 1986). Spradley sugiere algunas metáforas útiles para imaginar en qué consiste dicha «ampliación»: los ojos del investigador pueden mirar como un «gran angular», o mirar más hacia adentro que en una situación ordinaria, «incrementando el sentido introspectivo» (Spradley, 1980, 53 ss.). «Más amplitud», «más profundidad», «más detalle»: en todos estos casos la observación, como acción intencional, nos ayuda a *atravesar la barrera de lo obvio*, capacitándonos una vez más para el extrañamiento. La vida ordinaria, hasta ese momento de colores apagados, comienza a aparecer a nuestros ojos poblada de relieves, de tonalidades, de matices, como una expresión compleja y variable que llama nuestra atención y nos reclama una *interpretación*.

Los acontecimientos de ocurrencia periódica y rutinaria, los de ocurrencia singular o anómala, las singularidades pautadas y esperadas —como los rituales—, los diálogos imprevistos y las conversaciones abiertas y «naturales», la participación regular en la vida social del grupo..., todas estas situaciones son susceptibles de observación inespecífica. El uso de matrices y plantillas de observación para todo tipo de acontecimientos, el diseño de actos controlados de observación o de experimentos naturales, el registro de situaciones en las que se ha planeado una intervención activa, la definición de muestras mediante criterios racionales, la aplicación de cuestionarios y pruebas predefinidas o estandarizadas, son elementos que conducen a la especificidad de las observaciones.

Una polarización análoga a la establecida entre observación específica e inespecífica se ha identificado tradicionalmente entre entrevista más bien cerrada y entrevista más bien abierta. Como sucede con la observación, el cruce de palabras con los informantes puede implicar una proyección de categorías por parte del etnógrafo más o menos explícita e intencional. Baste decir aquí que entrevistar

viene a ser como conversar con el sexto sentido encendido, y exige un tipo especialmente consciente de escucha (más extensa, más profunda, más detallada)[4].

La decisión sobre la terminación de un trabajo de campo (véase la figura 1, *supra* p. 92) suele depender de multitud de consideraciones, no siempre asociadas estrictamente al contenido de la investigación. Como veremos a continuación, existe un patrón reconocible para algunas secuencias del trabajo de campo, pero la diversidad con que los etnógrafos afrontan el abandono del campo y la producción del texto etnográfico es tan enorme que sería absurdo ofrecer aquí prescripciones cerradas. La producción del texto, que hasta cierto punto puede ser entendida como una selección, reordenación y re-escritura del diario, sitúa al etnógrafo decididamente en su posición de mediador inter-cultural: probablemente sea imposible escribir un texto etnográfico sin imaginar potenciales receptores que nos plantean una exigencia definitiva de inteligibilidad. Es entonces cuando puede llegar a resultar imprescindible retornar periódicamente al campo a «completar» lagunas informativas, o a mejorar la validez de determinadas series de datos que el mismo investigador, enfrentado a la tarea de comunicar un argumento, puede no encontrar suficientemente convincentes. El retorno al campo también puede producirse, una vez escrito el texto, en la forma de un re-estudio realizado por el propio investigador o por otros. El re-estudio vuelve a abrir un nuevo proceso de investigación etnográfica.

III. ALGUNAS SECUENCIAS NECESARIAS

Tal como lo hemos descrito, el proceso de investigación es un ciclo abierto, donde más que secuencias encontramos *momentos* a los que el etnógrafo puede tener que retornar una y otra vez. En un día cualquiera de trabajo, el etnógrafo debe moverse con flexibilidad entre la asimiliación de nuevas rutinas, la realización de entrevistas con informantes ya bien conocidos, la realización de observaciones, la escritura del diario, el replanteamiento de ideas previas o de algunas indicaciones previstas en el proyecto, o la imaginación de cómo podría transmitirse un argumento a un receptor potencial de la etnografía. Ciertamente, conforme se va realizando la etnografía, el acento de las acciones del investigador va recayendo sobre los epí-

4. Véase, en la «Bibliografía para educadores sobre procedimientos etnográficos» que incluimos en este libro, la sección dedicada a la producción de datos.

grafes de la figura 1 leída de izquierda a derecha, pero no de una forma marcadamente secuencial.

No obstante, la etnografía suele apoyarse en algunas *reglas de secuencia* que, aunque escasas, son fundamentales como elementos distintivos del procedimiento:

1) En etnografía, la selección *muestral* de informantes suele ser posterior al conocimiento previo de las segmentaciones socialmente significativas obtenido mediante la interacción, la adopción de roles y la asimilación de rutinas. Tanto si tenemos que aplicar un cuestionario como si hemos de realizar una serie de entrevistas, o planificar observaciones específicas sobre agentes seleccionados mediante criterios racionales, estos criterios habrán de ser esclarecidos poniendo en relación *nuestra* intención al formular una pregunta o tratar de perfilar una categoría observacional con las categorías sociales propias del campo. Por ejemplo, puede ser que estemos interesados en entender cuáles son las diferencias entre las visiones de la «buena enseñanza» mantenidas por los alumnos académicamente «brillantes» y los alumnos «torpes», mediante la aplicación muestral de una encuesta cerrada. Para un etnógrafo tales categorías sociales nunca son evidentes por sí mismas. De manera que, por ejemplo, difícilmente pensaría en constituir su muestra de entrada, tomando por ejemplo un grupo de alumnos de BUP con una cierta cantidad de «notables» y «sobresalientes» para el estrato de los «brillantes», y un grupo de alumnos con una cierta cantidad de «suspensos» para el estrato de los «torpes». Cualquiera que haya tenido experiencia en un centro escolar reconocerá que las segmentaciones basadas en este tipo de categorías pueden variar enormemente, dependiendo de quien atribuya tal estereotipo (no son lo mismo los alumnos «brillantes» para los padres, para los compañeros o para los profesores), como puede variar el significado mismo del estereotipo dependiendo de las condiciones de los individuos a los que se atribuye: ¿es lo mismo un alumno «brillante» en «ciencias» que en «letras»? ¿Es lo mismo la «torpeza» de los «repetidores» que la de los alumnos que provienen del curso inferior?

La etnografía no es incompatible con la selección de informantes basada en criterios muestrales, pero impone una disciplina de clarificación de la relevancia que tales criterios tienen en el campo *antes* de ponerlos en práctica. En caso contrario, el etnógrafo considera deficientes los datos construidos mediante muestras, pues desconoce las claves para entender *quién* es el que está respondiendo y *en qué condiciones* de experiencia social lo está haciendo.

2) Es imposible observar sin categorías previas, sean éstas explícitas o implícitas. Por ello, el etnógrafo suele considerar que la finura de sus observaciones *depende* de su capacidad para comprender, en el diálogo con sus informantes, las categorías que dirigen su observación. Aunque el etnógrafo registra frecuentemente en su diario datos procedentes de la observación antes de haber mantenido conversaciones con los sujetos del campo, en etnografía la captación de *significación* en los datos procedentes de la observación suele ser subsecuente a la realización de entrevistas (o conversaciones). El mejor camino para identificar unidades de observación es tener en cuenta la relevancia cultural que esas unidades tienen en el proceso de la cultura que se está investigando. Esto no quiere decir en absoluto que el etnógrafo tenga que regirse en sus observaciones por las categorías conscientemente definidas por (una parte de) sus informantes. Lo que quiere decir es que el investigador hará observaciones tanto más *significativas*, es decir, culturalmente *válidas*, cuanta más maña se dé en componer sus categorías de observación a partir del *diálogo* intercultural.

Siguiendo con el ejemplo anterior, supongamos que deseamos hacer una observación para comparar la conducta en el aula de los alumnos «brillantes» y de los alumnos «torpes». Dar prioridad a la entrevista o la conversación sobre la observación quiere decir interesarse por *matizar*, hasta el punto en que resulte operativo, a quién vamos a considerar como «brillante» o «torpe» *en* el campo. Esta matización implica una negociación —un diálogo— cultural siguiendo al menos dos líneas de contraste: la que confronta la conceptualización del etnógrafo con la de los informantes, y la que confronta las diversas conceptualizaciones de los propios informantes. La resultante de esta negociación de significados (que puede no coincidir con la versión consciente de ninguno de los grupos en cuestión) ayudará al etnógrafo a depurar al máximo sus categorías observacionales. Dado que las personas tratan de vivir en mundos significativos, resulta prácticamente imposible encontrar unidades de observación (temporales, espaciales, de conducta, etc.) que sean independientes del proceso específico de construcción sociocultural de la realidad que estamos investigando.

En su clásico estudio sobre los estudiantes de Hammertown, una ciudad obrera del centro de Inglaterra, Paul Willis llegó a conocer a fondo las segmentaciones sociales construidas por los chavales en la escuela. La participación y el *diálogo* cultural llevaron al autor a comprender las densas implicaciones recogidas en dos etiquetas básicas, usadas por una parte de los estudiantes para referirse al

conjunto: los «pringaos» (*ear'oles*, literalmente «orejas con agujeros», alumnos conformistas con el sistema escolar) y los «colegas» (*lads*, «chavales», «golfillos», una autorreferencia para los estudiantes identificados por el autor como «contraescolares»)[5]. Al penetrar en la vida cotidiana de estos grupos, por medio de minuciosas observaciones en contexto guiadas por la significación obtenida en la entrevista, Paul Willis fue capaz de ir más allá de una mera identificación de categorías sociales, *connotando* con profusión de matices un espacio social concreto: en su estudio, los «colegas» se presentan como «especialistas en un resentimiento reprimido que se detiene siempre justo antes de una confrontación abierta [con la escuela]» (Willis, 1988, 25); en cuanto al término «pringao», escribe:

> tiene una connotación de pasividad y absurdo [...] para los «colegas». Parece que siempre estan escuchando, nunca *haciendo*: no se ven animados nunca por su vida interna propia, sino por una rígida e informe receptividad. El oído es uno de los órganos menos expresivos del ser humano: sólo responde a la expresividad de los demás. Es un sentido pastoso y fácil de engatusar. Así es como describen los «colegas» a los que acatan el concepto oficial de la enseñanza (Willis, 1988, 26-27).

Y aunque los protagonistas de su etnografía son los «colegas», el autor se interesa también por captar el significado que para los «pringaos» tiene tal segmentación:

> Los chicos del grupo más conformistas con los valores de la escuela no tienen el mismo concepto de su mapa social ni desarrollan un *argot* para describir a otros grupos. Su respuesta a «los colegas» consiste principalmente en sufrir miedos ocasionales, incómodos celos y ansiedad general para no caer en la misma red disciplinaria [que los «colegas»], y un sentimiento de frustración porque los «colegas» pueden impedir el normal desarrollo del proceso educativo (Willis, 1988, 29).

Llevar nuestra argumentación al extremo podría llegar a paralizarnos. No podemos estar cuestionándonos continuamente la validez significativa de *todo* lo que observamos. Y en este sentido, la regla de secuencialidad entre entrevista (o conversación) y observación ha de someterse en la práctica a una considerable dosis de discrecionalidad regida por el «sentido común» del etnógrafo, es decir, por su

5. Las categorías «pringao» y «colega» se deben a la traducción al castellano de la obra, realizada por Rafael Feito.

intuición, que crecerá en sagacidad y exactitud con su formación como trabajador de campo y su experiencia del diálogo cultural. En determinados contextos puede resultar tan evidente quién es «brillante» o «torpe», como quién es «hombre» o «mujer», o qué tiempos son convenientes para «trabajar» y cuáles para «jugar» (aunque el lector crítico se dará cuenta inmediatamente de que ninguna de estas etiquetas observacionales está desprovista de significados culturales). De todos modos, el único modo de aprovechar ese «sentido común» es construirlo, en parte, en el proceso de interacción comunicativa con los informantes.

Las mismas razones que justifican las dos reglas de secuencia expuestas hasta ahora, justifican también las siguientes reglas adicionales:

3) En etnografía, aprovecharemos mejor las situaciones de observación específica cuanto mejor hayamos explotado las de observación inespecífica.

4) Asimismo, no sólo el *quién* de los cuestionarios aplicados mediante procedimientos muestrales, sino el *qué* de las preguntas que realizamos en las encuestas, será tanto más válido si *antes* hemos sido capaces de reconocer los temas culturales sobre los que hacer preguntas significativas mediante procedimientos menos intrusivos de obtención de información verbal. Frecuentemente, el reconocimiento de esos temas se desarrolla tras comenzar el diálogo ayudándose de las *guías de campo*, utilizadas como instrumentos de orientación. A continuación veremos algunos ejemplos.

5) Debido a la regla que, en general, antepone los procedimientos no intrusivos a los intrusivos, puede decirse también que el planteamiento de entrevistas formalizadas en las que el etnógrafo es quien pregunta y el informante quien responde suele posponerse a la práctica conversacional común, e incluso (sobre todo en las instituciones) al esquema inverso, pues en multitud de situaciones durante los primeros momentos de la investigación es el etnógrafo quien debe responder a las preguntas de sus informantes.

Estas *reglas de secuencia* nos introducen ya en los aspectos menos explícitos de la etnografía, nos hablan más del sentido de las acciones del investigador que de las acciones mismas. Apuntan hacia ese segundo tejido de conceptos metodológicos que abordaremos en detalle en los capítulos siguientes, y que definen en qué medida

un proyecto, una observación, una entrevista, un modo de participación, acciones que pueden ser comunes a muchas otras formas de investigación social, son más o menos *etnográficas*.

IV. OBJETOS

Tradicionalmente, los etnógrafos han representado sus objetos de estudio por medio de *guías* de trabajo. Una guía es un catálogo más o menos sistemático, siempre incompleto y abierto, orientativo y flexible, que fija nuestra atención sobre aquellos aspectos de un sistema sociocultural que resultan relevantes para el estudio. Las guías pueden ser confeccionadas por el propio investigador como *previsiones* de los objetos de interés, y ser modificadas conforme la interacción significativa en el campo establece nuevos objetos o nuevos matices inesperados en los objetos previstos. En algunas áreas de trabajo existen guías ya elaboradas, que pueden funcionar como puntos de partida para sugerir puntos donde fijar la mirada o la escucha, pero que generalmente nunca satisfacen un proceso de investigación concreto. El *Perfil transcultural de la educación*, publicado por Jules Henry en 1960, es un buen ejemplo (Cuadros 4 y 4.1). Puesto que gran parte de los objetos de interés del etnógrafo vienen alentados por problemas de interpretación cultural, un buen lugar en el que encontrar sugerencias para la confección de nuestras propias guías es la lectura de etnografías, y, en general, de textos antropológicos sobre los temas que nos interesen. Algunos trabajos en antropología de la educación pueden funcionar a este respecto como auténticas guías, aunque su intención global sea de índole teórica (véase, por ejemplo, Dobbert *et al.*, 1984) (Cuadro 5).

Nuestra intención no es ofrecer una guía, sino introducir algunas ideas a propósito del *modo* que tenemos los etnógrafos de afrontar nuestros objetos. La confección de guías es uno de los primeros pasos: las guías nos *ponen en acción*. Es común, en el relato de las experiencias etnográficas, la sensación de maremágnum que producen las primeras aproximaciones al campo. La pretensión holística de la etnografía nos incita a abrir al máximo nuestros sentidos sea cual sea el objeto genérico que estudiemos. El trabajo de concreción que suele implicar la reflexión sobre la guía nos sitúa en disposición de iniciar nuestro registro de un modo algo ordenado, aunque, como veremos, nunca tan ordenado como para cerrarnos por completo a determinadas áreas del *espacio sociocultural* que pueden resultar insospechadamente relevantes.

Cuadro 4
LOS EPÍGRAFES GENERALES DEL *PERFIL TRANSCULTURAL DE LA EDUCACIÓN* DE JULES HENRY
(Adaptado de Henry, 1960)

I. ¿En qué se concentra el proceso de la educación?
  1. Medio ambiente (no humano)
  2. Ambiente (humano)
    2a. Valores
    2b. Conflicto de valores

II. ¿Cómo se comunica la información? (métodos de enseñanza)

III. ¿Quién educa?

IV. ¿Cómo participa el educando? (¿Cuál es su actitud?)

V. ¿Cómo participa el educador? (¿Cuál es su actitud?)

VI. ¿Se enseñan algunas cosas a algunos y no a otros?

VII. Discontinuidad en el proceso de educativo

VIII. ¿Qué limita la cantidad y la calidad de la información que recibe el niño del maestro?

IX. ¿Qué formas de control de la conducta (disciplina) se emplean?

X. ¿Cuál es la relación entre el propósito y los resultados de la educación?

XI. ¿Qué imágenes del yo parecen afirmarse?

XII. ¿Cuánto dura el proceso de la educación formal?

El texto completo de Henry examina los objetos implicados en estas preguntas, las formas que toman las respuestas en una variedad de culturas y los problemas teóricos que se encierran en ellas.

Cuadro 4.1
UN DETALLE DEL *PERFIL TRANSCULTURAL DE LA EDUCACION* DE JULES HENRY
(Adaptado de Henry, 1960)

EPÍGRAFE IX:
¿QUÉ FORMAS DE CONTROL DE LA CONDUCTA (DISCIPLINA) SE EMPLEAN?

1. Suaves
2. Rígidas
3. Sentido de lo correcto
4. Afecto
5. Reprimenda
   a) Directa
   b) Amable
   c) Mixta («Nos gusta que tengan opiniones, pero gritar los números de esa manera es infantil»)
   d) Impersonal («Con la conducta de algunos de ustedes, nos estamos retrasando")
6. Ridículo
7. Exhortación («¿Cómo puedo enseñarles con tanto ruido?»)
8. Órdenes
9. Disposición o demandas de órdenes
10. Técnica del «nosotros»
11. Inspirar culpa
12. Interrumpir la actividad
13. Sanción grupal
14. Amenaza
15. Estimulación del amor propio de los niños
16. Señal no verbal
17. Recompensa
18. Promesa de recompensa
19. Estratagemas especiales
20. Despertar temor
    a) Humano
    b) No humano
21. Apelar a un poder superior
22. Exclusión
23. Castigo
24. Estimular el control por parte del grupo de pares

Cuadro 5
EPÍGRAFES GENERALES DE LA GUÍA DE DOBBERT *ET. AL.* (1984)
(Adaptado de Dobbert *et al.*, 1984, Tabla 1, pp. 280-286)

ESPECIFICACIÓN DE SUBSISTEMAS PARA UNA TEORÍA GENERAL DE LA TRANSMISIÓN CULTURAL

1. [Actores]
   1.1. Aprendiz
      1.1.1. Características del aprendiz
      1.1.2. Capacidad de actuación (del aprendiz)
      1.1.3. Actuación (incluida la propensión a elegir pautas específicas)
      1.1.4. Depósito de conocimiento cultural
         + Conocimiento acerca de qué hacer
         – Conocimiento acerca de qué no hacer
   1.2. Otras personas / Personas que responden
      1.2.1. Edad, sexo, parentesco y otras características formales
      1.2.2. Valores que sostienen
      1.2.3. Ideales para la situación de transmisión
2. Locales y situaciones culturales
3. Información cultural almacenada en pautas sociales
   3.1. Pautas de interacción social
      3.1.1. Instituciones nombradas
      3.1.2. Actividades que caracterizan el medio
      3.1.3. Tamaño y composición del grupo
      3.1.4. Atmósfera relacional-expresiva
      3.1.5. Objetos
   3.2. Pautas de control por parte de 1) adultos, 2) niños mayores, 3) pares
      3.2.1. Sin respuesta (la actividad se limita a ser realizada sin control aparente)
      3.2.2. Respuestas confirmadoras
      3.2.3. Respuestas disconfirmadoras
      3.2.4. Respuestas mixtas

Dentro de cada epígrafe, como en el caso de Jules Henry (véanse los cuadros 4 y 4.1) los autores se extienden en detalles. A lo largo de su texto discuten una teoría de la transmisión cultural examinando comparativamente los resultados de la aplicación de esta guía a tres culturas diferentes (comunidades de Israel, Estados Unidos y Zinacantán).

Al describir las acciones del etnógrafo hemos señalado que podían darse diversas trayectorias y vueltas atrás, y que no cuadraba demasiado bien con la etnografía establecer líneas claras de secuencialidad entre ellas. Esta idea es todavía más válida para describir cómo el etnógrafo accede a sus objetos *en la práctica*. Así como el investigador ha de *orientarse* en el espacio y en el tiempo del campo, también ha de hacerlo entre sus objetos. Por eso, para presentar cómo el etnógrafo se relaciona con ellos hemos escogido la imagen del laberinto. El antropólogo Anthony Wallace usó esta misma imagen para referirse a las relaciones que se dan entre la cultura, entendida como fenómeno colectivo, y la personalidad de los individuos, señalando que éstos portan en sus mentes «mapas» laberínticos (*mazeways*) que constituyen representaciones particulares de sus culturas (Wallace, 1972; cf. García Castaño y Pulido, 1994, 33).

Aplicada al proceso etnográfico, esta metáfora del laberinto es acorde con la visión del trabajo de campo como proceso de socialización que hemos expuesto en el capítulo 1 (*supra* pp. 23 ss.): al aprender los códigos de la cultura que se trata de estudiar, el etnógrafo —como el niño— no encuentra un sistema pre-elaborado de objetos de conocimiento. Las reglas del comportamiento social no vienen ordenadas en un índice (aunque existan códigos escritos para algunas parcelas de la conducta); los objetos materiales cuyo uso ha de ser aprendido no vienen ordenados en ningún catálogo; los usos del lenguaje se aprenden sobre la marcha —insertos en situaciones concretas de interacción—, no se encuentran generalmente codificados de antemano. Cualquier ámbito cultural presenta esta característica fascinante: *sospechamos* que hay un orden (que en alguna parte se encuentra la «salida», que los caminos del aprendizaje no son absolutamente caóticos y presentan una cierta regularidad, un conjunto de pautas), pero no podemos conocerlo a menos que *entremos* en él. Aunque siempre se parte de algún esquema previo (de alguna acción de orientación, de algún *plan*), el índice de contenidos de un libro es lo último que se escribe. Del mismo modo, los *objetos* a los que el etnógrafo presta atención en el campo pueden ser previstos en su proyecto, pero con la expectativa de que serán descubiertos, relacionados, ordenados, conforme se avanza en el laberinto cultural. Dado que los sistemas culturales son *locales* y los procesos de investigación constituyen *experiencias*, no puede haber una representación universal de los objetos concretos de una etnografía, ni de las trayectorias entre objetos que los etnógrafos particulares pueden llegar a realizar.

La figura 2 ofrece una representación imaginaria del laberinto de los objetos etnográficos para el caso de una posible etnografía de la escuela. En ella se incluyen cuatro grandes áreas de atención, en principio diferenciadas: el estudio de la comunidad en la que la escuela se encuentra localizada, la propia institución escolar, otros ámbitos más generales que pueden resultar relevantes, otras instituciones... Las figuras 2.1 y 2.2 representan con mayor detalle tres de estas áreas. Podríamos haber ofrecido otros epígrafes. Estos que aquí indicamos nos vienen bien para ejemplificar tres características del laberinto que resumen nuestro modo de operar con los objetos:

1) Cuando nos situamos en el *interior* de un laberinto desconocemos *a priori* las relaciones topológicas entre nuestra posición y el conjunto de las relaciones espaciales, pero al mismo tiempo sabemos intuitivamente que existe un sistema de relaciones entre nuestros desplazamientos y la definición progresiva de los *límites* del laberinto. En un laberinto, conocer nuevos lugares incrementa nuestra incertidumbre momentáneamente, pero sabemos que sólo si buscamos nuevos lugares podremos dar sentido a los anteriores en el esquema general. El único modo de encontrar la salida es perderse durante algún tiempo. El *holismo*, como intención irrenunciable del procedimiento etnográfico, puede ser ejemplificado así: en la práctica, situarnos ante un objeto cobra sentido sólo si pensamos desplazarnos hacia otros, pues es el conocimiento progresivo y cada vez *más amplio* del sistema de relaciones entre los objetos el que puede ayudarnos a *concretar* cada vez más, paradójicamente, los límites significativos que hacen que un objeto concreto sea inteligible.

2) Otro aspecto implicado en esta imagen del laberinto es la relativa ausencia de *dirección* en la trayectoria que seguimos (relativa, porque la dirección se va concretando conforme avanza la investigación, y porque siempre existe algún punto de partida). En etnografía es posible —y también necesario— disfrutar sintiéndose perdido durante largos períodos de la investigación, y sobre todo en los primeros momentos. Aunque buscamos un orden tratando de documentarnos, por ejemplo, sobre el emplazamiento de la comunidad, y, dentro de él, sobre las condiciones climáticas, las unidades territoriales, las fronteras, para pasar luego quizás a la demografía, luego al trabajo y la economía, y así sucesivamente, es frecuente que el propio campo nos induzca a tomar un atajo no previsto o nos haga detenernos puntillosamente en algún aspecto que en principio juzgábamos de menor importancia.

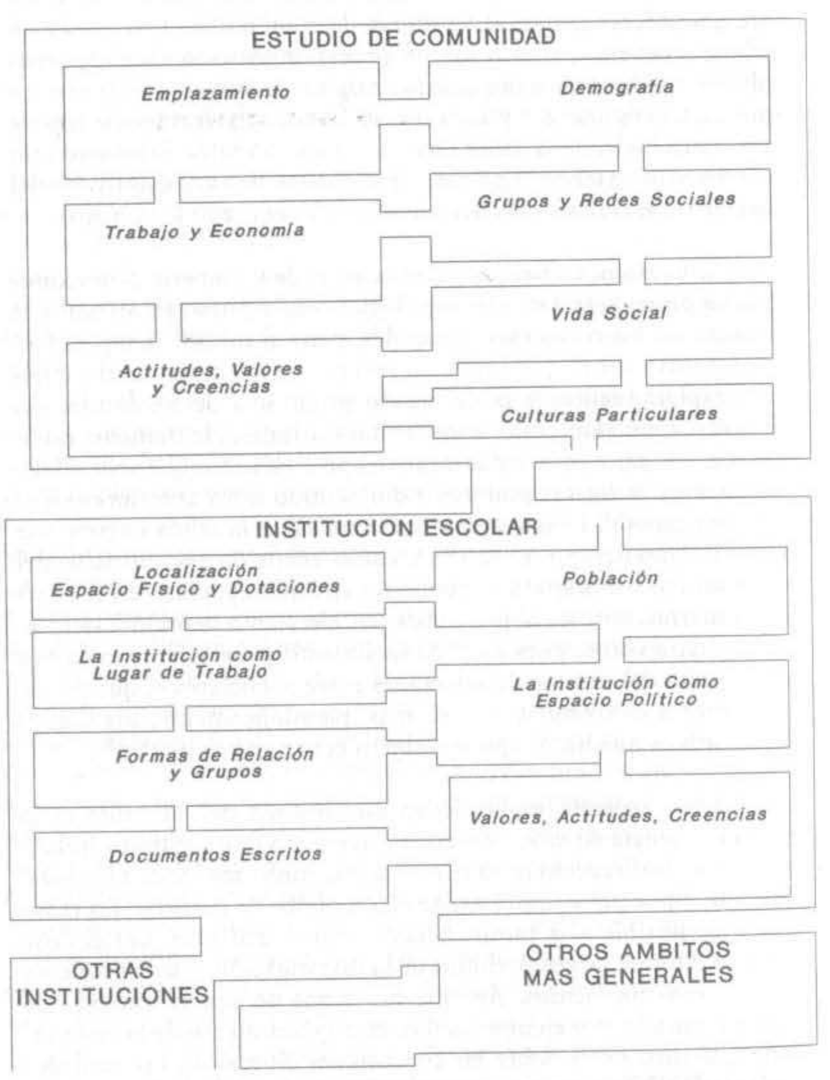


Figura 2. Un laberinto de objetos.

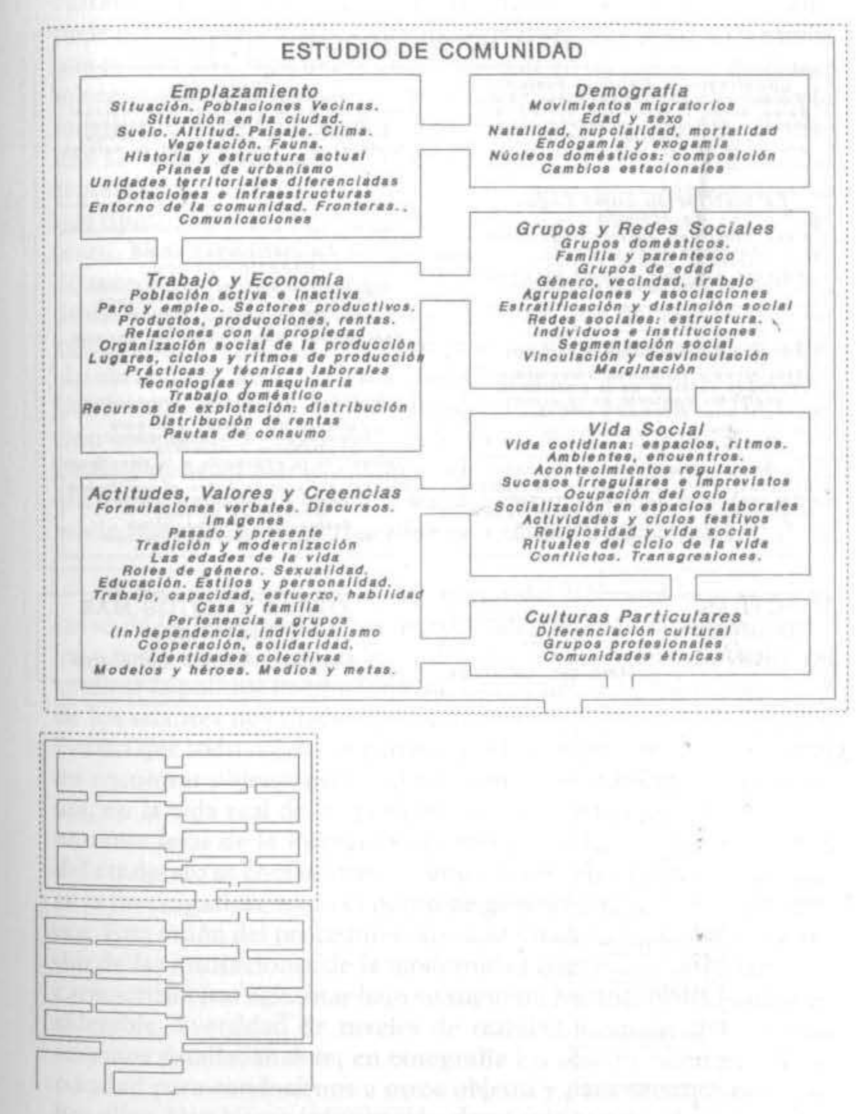


Figura 2.1. Un laberinto de objetos (fragmento).



Figura 2.2. Un laberinto de objetos (fragmento).

El etnógrafo asume que su conocimiento previo del campo (o del tema) es sólo una parte del conocimiento global que habrá de extraer a lo largo del proceso de investigación, y espera que el campo le oriente sobre lo que es importante investigar. Esto no significa que *toda* la investigación se deba convertir en un juego de desplazamientos sin orden ni concierto: el juego no consiste en perderse indefinidamente. Pero se engañaría quien supusiera que las etnografías se construyen siguiendo trayectorias claramente prefijadas representables mediante flechas o cajas chinas, dos imágenes con las que típicamente nos figuramos los problemas de secuencia y de contexto. Ni las secuencias etnográficas implican direcciones pautadas de antemano, ni los contextos socioculturales funcionan a la manera de esos confortables círculos concéntricos que nos sugieren la siguiente lectura: Pepito está en su pupitre, el pupitre está en el aula, el aula en la escuela, la escuela en el barrio, el barrio en la ciudad... Una buena etnografía es aquélla que sabe construir, desde la interacción cotidiana, la deriva de los objetos, a medida que éstos van dotando de inteligibilidad al conjunto, pues es perfectamente posible que Pepito esté en su barrio antes que en su pupitre, y que ése sea el modo más adecuado de describir su lugar en la escuela.

3) Una consecuencia de la imagen del laberinto es que, en el curso de la investigación, los objetos van cobrando diferentes perfiles y perspectivas según el lugar del que vengamos: no es lo mismo analizar la política institucional de una escuela viniendo del estudio de los sectores marginales que la integran que hacerlo a la inversa. Puesto que todo objeto se percibe a la luz de los anteriores, el ideal de encontrar objetos puros, claramente recortados en el campo (o sea, en la vida real de las personas de carne y hueso), se encuentra bastante lejos de la intención del etnógrafo. Más bien, los objetos del etnógrafo se contaminan los unos de los otros conforme progresa la investigación, hasta el punto de generar una auténtica *amalgama*. Esta visión del procedimiento es adecuada también para el estudio de las instituciones de la modernidad que, como las escuelas, se caracterizan por aglutinar bajo su supuesta homogeneidad una considerable diversidad de niveles de realidad y perspectivas. Como veremos detalladamente, en etnografía los objetos valen por su capacidad para conducirnos a otros objetos y para decirnos cosas sobre ellos. Una buena información demográfica sobre la comunidad no es aquella que se yuxtapone o se superpone sin más a la descripción de las relaciones sociales del grupo, sino aquélla que, ya al ser presentada, nos dice algo de esas relaciones.

V. TRANSFORMACIONES

Al ofrecer un modelo orientativo de la etnografía surge un problema delicado: el de enumerar y describir las técnicas que la componen. Este problema es especialmente importante en el caso de la adaptación de la etnografía al estudio de instituciones modernas que, como la escuela, parecen demandar un constante trabajo de evaluación y cambio. Uno de los objetivos fundamentales de cualquier intento de presentar un modelo en estas circunstancias es distinguir con claridad las intenciones y características del proceso etnográfico como un todo, y las técnicas particulares mediante las que *transformamos* los sucesivos estados de la información parcial. Los malentendidos aquí son múltiples, y frecuentemente vemos cómo se confunde la etnografía con la puesta en práctica de determinadas operaciones que «suenan» a investigación cualitativa. La etnografía no consiste sólo en hacer entrevistas, observaciones o análisis de contenidos, sino en realizar éstas y otras operaciones («cualitativas» y «cuantitativas») con la intención de ofrecer *interpretaciones de la cultura* (cf. Wolcott, 1993b). En este sentido, no es posible describir la etnografía ofreciendo un conjunto de técnicas, tarea que por otra parte nunca podría cumplirse exhaustivamente, sino facilitando las claves epistemológicas que fundamentan el procedimiento por el que los etnógrafos *tratan* la información en un proceso general de investigación. Es decir, no se trata tanto de conocer nominal y descriptivamente las técnicas como de entender qué lugar ocupa el problema de la transformación de la información en etnografía.

Probablemente, la palabra «técnica» suene demasiado inflexible en etnografía, si con ella queremos indicar un modo de acción diseñado y orientado para la consecución de fines específicos, nítidamente predefinidos. Puede que a lo largo de una investigación se den situaciones de este tipo (por ejemplo, cuando necesitamos falsar una hipótesis determinada mediante la realización de un experimento de campo), pero lo normal es que las técnicas funcionen más bien como *heurísticos* que como *algoritmos*, es decir, como procedimientos para identificar nuevos *problemas* más que como recursos automatizados para hallar las *soluciones*. Esto no implica que una etnografía, una vez presentada en forma de *texto* (ya se trate de un libro, artículo, informe, etc.), no pueda cobrar la estructura de una presentación de soluciones o de explicaciones causales. Pero durante la mayor parte del tiempo global que ha transcurrido *hasta la producción del texto*, el etnógrafo se ha dejado llevar por la búsqueda de problemas antes que por la intención de solucionarlos o de ofrecer

explicaciones de hechos. Es característico de la etnografía el retardar al máximo la producción de estructuras cerradas de ordenación o comprensión de la información, pues una vez cerradas esas estructuras impedimos que nuevas informaciones (procedentes del campo) puedan entrar a modificarlas o a formar parte de ellas. Las estructuras cerradas trabajan en contra del interés dialógico.

Después de una serie de visitas a un centro escolar con una alta tasa de suspensos concluimos, por ejemplo, que el «fracaso escolar» *se debe a que* los chicos y chicas son hijos de obreros sin cualificar, muchos de ellos en paro, de manera que el «ambiente familiar» no propicia unos mejores rendimientos. Supongamos que esta descripción de la situación ha sido convenientemente puesta a prueba mediante determinadas técnicas puntuales como cuestionarios, tabulación y análisis de notas escolares, observaciones concretas en los hogares..., y que podemos estar relativamente seguros de no equivocarnos al presentar esa secuencia causal. Por mucho que pudiéramos decir que estamos ante una conclusión científica, el etnógrafo no se detendría aquí. Más bien, consideraría tal «conclusión» como un punto de partida: ¿es siempre la obtención de malas notas un «fracaso»?, ¿qué queremos decir, *en detalle*, con la expresión «ambiente familiar»?, ¿forma parte de ese ambiente, *en la práctica*, una determinada comprensión del mundo del trabajo no cualificado?, ¿en qué sentidos *concretos* el trabajo no cualificado es incompatible con la obtención de altos rendimientos escolares?, ¿sucede así en todas partes o hay *matices* diferentes en *diversos* «ambientes familiares»?, ¿cuáles han sido las *trayectorias específicas* de los maestros de ese centro escolar?, ¿o es que debemos considerar al «maestro» como una función genérica universalmente equiparable en todas la escuelas?

Preguntarse por los detalles, por las prácticas, por los sentidos concretos de los hechos sociales, por los matices y la diversidad, por las trayectorias y los procesos específicos, es preguntarse por *las condiciones de experiencia que hacen inteligible la relación causal* propuesta en primer término. Independientemente de que la etnografía termine modificando los términos de tal relación —y esto sucederá a buen seguro—, al haberse preguntado tales cosas, el etnógrafo se habrá aproximado al ideal de ampliar el contexto de esa relación causal, es decir, al ideal de conocerla mejor en sus mútiples y complejas determinaciones y expresiones.

Las técnicas que nos permiten transformar sucesivamente el estado de la información en etnografía tratan de capacitarnos para formular, progresivamente, mejores preguntas.

CAMPO

DE LA PRESENCIA A LA INTERACCION E INFORMACION

Mapas
Planos
Censos
Bibliografías
Grupos de Discusión
Técnicas Proyectivas

Observación
Sistemática
Descriptiva
Focalizada
Selectiva

Diálogos y Entrevistas
Guiones de Entrevista
Negociación con Informantes
Realización de las Entrevistas
Transcripciones

Cuestionarios de Aplicación Restringida
Cuestionarios Cerrados de Aplicación Muestral
Pruebas Normalizadas

CUADERNOS DE NOTAS

MESA DE TRABAJO

DE LA INTERACCION Y LA INFORMACION AL REGISTRO
DIARIO DE CAMPO

DEL REGISTRO AL CONTENIDO
Guías de Campo de Elaboración Propia
Análisis de Contenido de Discurso
Análisis Taxonómico y Otros Análisis de Categorías
Definición de Unidades de Observación
Análisis de Conductas
Análisis Estadísticos
Cuadros Sinópticos

DEL CONTENIDO AL TEXTO
Glosados del Diario
Redacción, Edición, Discusión
Construcción Argumental
Esquemas Textuales

Figura 3. Transformaciones.

La figura 3 representa el espacio de las *transformaciones* de la información en etnografía, teniendo en cuenta los dos planos generales en los que situábamos el espacio de las *acciones*. Hay transformaciones que se realizan en el campo y transformaciones que se operan sobre la mesa de trabajo.

En un primer círculo (aunque no necesariamente en un primer momento, pues ya hemos visto que la apertura del diario, la lectura de bibliografía o el diseño de guías suele situarse en los comienzos de la etnografía), el etnógrafo transforma su *presencia* en el campo en *interacción* social significativa e *información*. El trabajo sobre censos, documentos, planos, espacios físicos, etc., conduce a la orientación informada en el terreno, no necesariamente mediada por la interacción con personas. La realización de diálogos y entrevistas, las observaciones de conductas, los grupos de discusión, la aplicación de cuestionarios y pruebas, las técnicas proyectivas, etc., conducen a una información mediada necesariamente por prácticas sociales con agentes concretos.

La relación entre la interacción social del investigador y la producción de información válida para la descripción, el análisis, o la interpretación de la cultura, plantea un problema que está, en gran medida, aún por desvelar. En general, carecemos de estudios sistemáticos sobre este asunto, pero podemos suponer que concebir la etnografía como un proceso de *prácticas sociales* en el campo es fundamental para entender cómo accede el etnógrafo a la información en la que basa su conocimiento. Problemas como el de la selección de informantes, la atención hacia determinados temas, y la influencia de la ecuación personal, forman parte de lo que podríamos llamar la «caja negra» del proceso etnográfico (López Coira, 1991).

Por supuesto, cada una de estas operaciones de transformación puede ser analizable en operaciones menores o en subtipos; y de hecho, esta clase de esquemas suele ofrecerse en los libros sobre metodología. Como se señala, por ejemplo, en el círculo de las entrevistas, éstas son el resultado, cuando tienden a ser estructuradas, de la elaboración de guiones previos, la negociación de las situaciones y los temas con los informantes, la realización de preguntas y comentarios, la transcripción...; por otra parte, Werner y Schoepfle indican cuatro subtipos de observación (sistemática, descriptiva, focalizada, selectiva [Werner y Schoepfle, 1987, I, 262]). Nosotros no vamos a entrar aquí en este tipo de clasificaciones que tratan de buscarle una estructura a una práctica siempre diversa. La lectura de obras metodológicas (¡como ésta misma!) puede ser útil a título orientativo. Pero cuando se exceden en la prescripción de las accio-

nes o en el detalle de las propiedades atribuidas a las acciones, tales obras pueden poner de manifiesto la enorme paradoja de las prácticas: los que nunca las han realizado no entienden bien de qué se trata, y *los que ya las han llevado a cabo no necesitan que nadie se las cuente*.

En el segundo círculo se incluyen las transformaciones de la información que convierten interacción e información en *registro*. En etnografía, estas operaciones se centran básicamente en la redacción del diario. Aunque muchas de las transformaciones realizadas en el primer círculo incluyen de algún modo una dimensión de registro (mapas, planos, cassettes, videos, notas inmediatas de observaciones, de entrevistas o grupos de discusión), es preciso subrayar que en etnografía el registro es, ante todo, un proceso de *selección* y *temporalización* de la información, y por tanto, una elaboración reflexiva. En nuestro *argot*, los etnógrafos nos referimos a dicha elaboración mediante una categoría que se refiere a un proceso de trabajo específico e insustituible: «hacer diario». Esta categoría nos impide confundir los *cuadernos de notas* que traemos del campo, las cassettes y vídeos que allí grabamos o los documentos que recogemos, con la disiciplina de *inscribir* tales materiales en un orden diacrónico de investigación (véanse las ilustraciones 2 y 3). Confundir ambas categorías es como confundir el libro, como objeto material, con las operaciones implicadas en su lectura. Si es cierto que ya en el campo el etnógrafo ha de prodigar una percepción ampliada de los fenómenos (frente a la percepción de la vida corriente), al «hacer diario» todavía extremamos más nuestra posición de *receptores* intencionales de la información.

En el tercer círculo se incluyen algunos ejemplos de lo que los etnógrafos hacen para *transformar el registro en contenidos analíticos*. Las guías de campo, los análisis de contenido de discurso, los análisis taxonómicos y otros análisis de categorías, los de conductas, los estadísticos, los cuadros sinópticos, etc., son procedimientos que transforman el registro en *unidades* relevantes *para el investigador y su audiencia*: las configuran, las comparan, las relacionan, con el objeto de producir un conocimiento con voluntad de certeza, «manteniendo la autoridad y el control» sobre la información (Wolcott, 1994, 34). Normalmente, los contenidos generados por estos procedimientos son re-introducidos en el diario y van dando forma a nuestras prácticas de investigación en el campo, hasta el momento en que decidimos convertirlos en *texto*.

El cuarto círculo introduce algunos elementos sobre ese último proceso de transformación. La construcción del *texto* implica, deci-

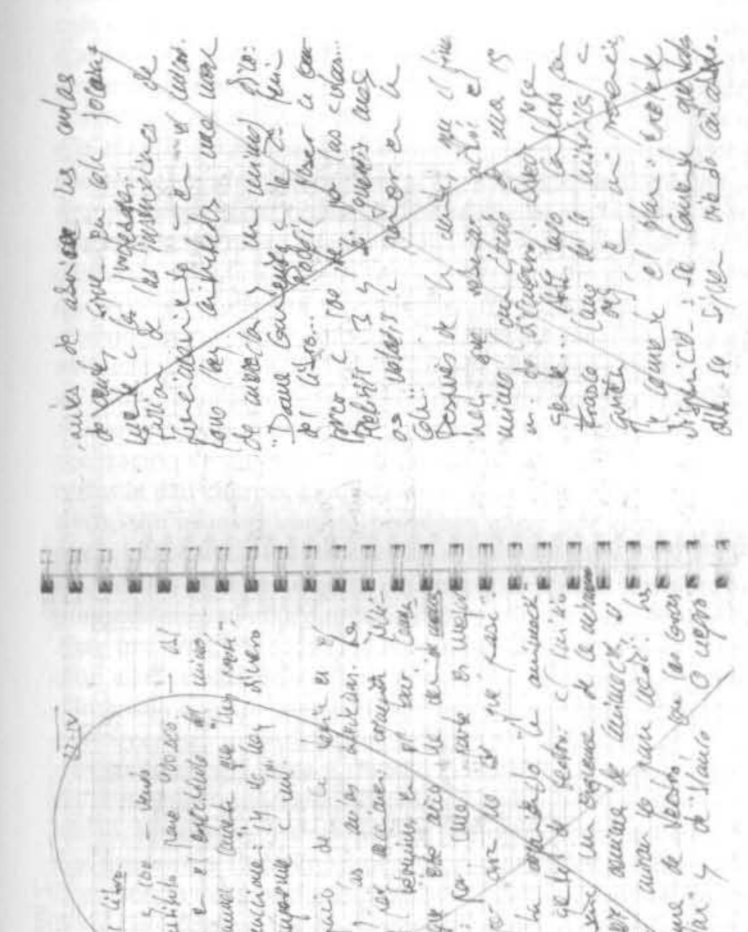


Ilustración 2. Un fragmento del cuaderno de notas de Ángel Díaz de Rada (1996). Notas tomadas en la celebración de la Feria del Libro en un centro público de bachillerato. El material ha sido tachado al ser volcado en el Diario de Campo (ilustración 3).

Ilustración 3. Un fragmento del Diario de Campo referente a las notas tomadas en la Feria del Libro de un centro público de bachillerato. Contrástese con el fragmento del cuaderno de notas en la ilustración 2.

sivamente, tener en la cabeza a un nuevo *receptor* de la cultura estudiada para hacerle partícipe de la inteligibilidad alcanzada durante la investigación. Supone, en este sentido, una conversión de los contenidos en un *argumento* (o, mejor dicho, en una *trama* argumental) más o menos convincente. Para hacer esto el etnógrafo ha de encontrar el modo de presentar sus series de datos, que han sido obtenidas por una diversidad de procedimientos de análisis; y también ha de volver una y otra vez al diario para glosarlo, es decir, para seleccionar casos o detalles significativos de cara al argumento que trata de transmitir (véanse, en la Ilustración 1, las glosas al margen, escritas tiempo después del registro). Hacer que un argumento *resulte convincente* no significa, en absoluto, reducir su valor «científico». Simplemente significa que debemos estar atentos al ejercicio retórico que conlleva *toda* práctica de escritura (cf. Geertz, 1989), una vez que nos hemos esforzado en satisfacer los criterios de fiabilidad y validez en la producción de los datos parciales y que hemos tenido en mente, a lo largo del proceso, que el destino de nuestro trabajo es acabar siendo sometido a un ejercicio de contrastación pública. La realización de un esquema argumental, la decisión sobre qué contenidos le dan cuerpo, en qué orden y con qué propósitos comunicativos, son asuntos que no podemos pasar por alto, y que forman parte indiscutible del proceso de investigación.

Podría plantearse aquí, de nuevo, el mismo problema que nos planteábamos al abordar las *acciones* y los *objetos* de la etnografía: ¿hay una sola trayectoria que conduce de la presencia a la interacción e información, de éstas al registro, de aquí al contenido y del contenido al texto; o se trata de operaciones que pueden aparecer y reaparecer sin un orden preestablecido? Tal y como hemos planteado esta secuencia, hemos tratado de sugerir que su partes mantienen en la práctica una cierta relación de necesidad. La figura 3, sin embargo, tampoco presenta flechas ni flujos concretos. Hay dos razones fundamentales. En primer lugar, aunque es casi impensable que la presencia del investigador pudiera convertirse inmediatamente en texto, sí es cierto que en ocasiones pueden darse saltos imprevistos entre los estados de la información: trozos de diario, o incluso de los cuadernos de notas, pueden ir a parar sin demasiada elaboración analítica específica al texto final; hipótesis comparativas fundamentales para la organización de los contenidos pueden surgir directamente de interacciones, o ser propuestas abiertamente por los propios informantes en el campo.

La segunda razón por la que en la figura 3 no hay flechas ni flujos direccionales, sino áreas de intersección entre los círculos, es

que en etnografía no todas la series informativas llevan el mismo ritmo; de manera que, en un momento dado, por ejemplo, a lo largo de una semana cualquiera de la investigación, puede que el etnógrafo esté elaborando un análisis de contenidos sobre una serie de redacciones de los alumnos de un centro escolar, preparando ya algunos de los argumentos textuales extraídos de una serie de historias de vida analizadas, y registrando en su diario las informaciones e interacciones que ha producido en las últimas visitas a la institución. No es preciso decir que estas diferentes series de datos suelen influirse mutuamente rompiendo cualquier expectativa que pudiera tenerse sobre un orden lineal de las transformaciones.

Hasta aquí nuestra primera aproximación al modelo. Hemos tratado de delinear los rasgos necesarios de la etnografía y el trabajo de campo mostrando al mismo tiempo la gran discrecionalidad que caracteriza al procedimiento. El mejor modo de comprender esta tensión es pasar a ilustrarla con ejemplos concretos que nos permitan penetrar más detalladamente en los criterios epistemológicos. Para ello utilizaremos intensivamente dos ejemplos de etnografía de la escuela, pues, como ha escrito Harry Wolcott:

> Si quieres dedicarte a esta clase de trabajo deberías invertir más tiempo mirando lo que otros han hecho que escuchando lo que te dicen que deberías hacer (Wolcott, 1994, 3).

Segunda Parte

DOS EJEMPLOS DE ETNOGRAFÍA DE LA ESCUELA

5

LO QUE HICIERON HARRY Y JOHN

Harry F. Wolcott y John U. Ogbu publicaron, respectivamente, en 1967 y 1974, las dos etnografías que nos servirán de ejemplo durante los siguientes capítulos: *A kwakiutl village and school* [*Una aldea y una escuela kwakiutl*] (Wolcott, 1989) y *The next generation: an ethnography of education in an urban neighborhood* [*La próxima generación: una etnografía de la educación en un barrio urbano*] (Ogbu, 1974)[1]. Utilizaremos intensivamente ambos textos para ilustrar lo expuesto en los capítulos anteriores y para adentrarnos en la segunda aproximación al modelo de investigación (capítulo 7). Mediante la presentación de estas dos etnografías mostraremos la diversidad de los planteamientos metodológicos y nos introduciremos en la epistemología del procedimiento etnográfico.

En este capítulo aclararemos la importancia de la *situación* del etnógrafo en la realización del trabajo de campo, expondremos el modo en que nuestros dos autores trabajaron con el *extrañamiento*, y describiremos las *fuentes de datos* a las que recurrieron para componer sus etnografías.

A kwakiutl village and school se basa en el trabajo de campo que llevó a cabo Harry entre los indios kwakiutl de la aldea de Blackfish (Columbia británica, Canadá) durante el curso 1962-1963. Aunque el núcleo de su investigación fue esta estancia de un año, Harry volvió a la aldea en 1964 y 1965 y mantuvo un contacto intermitente con algunas personas originarias del poblado hasta 1989, año en el que escribió un epílogo revisando sus planteamientos originales:

1. Las referencias citadas son las de las ediciones en las que nos hemos basado. A partir de ahora, las referencias específicas se harán indicando simplemente el número de página entre corchetes.

«A kwakiutl village and school 25 years later» [«Una aldea y una escuela kwakiutl 25 años después»] [133-147].

Como señala el propio autor, y se sugiere en el título, su investigación incluye en realidad dos investigaciones: un estudio holístico de comunidad y un estudio seccional de la escuela de Blackfish. La temática central consiste en describir la posición de la escuela en el proceso de aculturación de una comunidad india. Harry describe minuciosamente el modo de vida de los indios de Blackfish a comienzos de la década de los sesenta y el papel que desempeñaba la escuela en ese modo de vida. A lo largo de su estudio se van perfilando las relaciones contradictorias de la población kwakiutl con la institución escolar llevada allí por los blancos.

Puede decirse que la etnografía de Harry presenta un formato «clásico» al estilo malinowskiano. Para llevarla a cabo, el autor vivió durante un año en una comunidad rural, a la que trató como una unidad cultural, ejerciendo de maestro. El texto es resultado de la inmersión de etnógrafo en la vida cotidiana de los nativos.

The next generation recoge el trabajo de campo que John Ogbu realizó entre los años 1968 y 1970 en el barrio de Burgherside de la ciudad de Stockton (California). Se trata de una investigación sobre el entramado de conceptualizaciones de la escuela en un contexto multi-étnico. El estudio replantea las hipótesis sobre el fracaso escolar de los negros y los chicanos, dando cuenta de las diversas relaciones, fraguadas históricamente, entre la población estadounidense blanca y de clase media y diferentes tipos de minorías étnicas[2].

I. UN MAESTRO DE ALDEA Y UN ETNÓGRAFO URBANO. DOS SITUACIONES DE INVESTIGACIÓN

Harry Wolcott realizó este trabajo de campo para preparar su tesis doctoral, que fue leída en 1964 en la Universidad de Stanford bajo el título «A kwakiutl village and its school: cultural barriers to classroom performance» [«Una aldea kwakiutl y su escuela: barreras culturales al desempeño escolar»]. Visitó por primera vez la aldea en abril de 1962 buscando un lugar para llevar a cabo una investigación antropológica. Al aceptar el trabajo de maestro de aldea en Blackfish para el curso 1962-1963 encontró una *situación* que le ofrecería un acceso muy inmediato a la vida cotidiana de los indios, un lugar para trabajar y para vivir en interacción permanente con los nativos:

2. Al referirnos a los estudios de Harry Wolcott y John Ogbu hemos tenido cuidado de utilizar las categorías que los propios autores usan para hablar de sus respectivos campos. Para evitar una tediosa exposición de citas hemos preferido integrar en nuestro propio discurso esas categorías («comunidad rural», «unidad cultural», «nativos», «negros», «chicanos», «minorías étnicas») sin entrecomillarlas permanentemente.

> Una escuela y una casa de maestro relativamente nuevas, el pequeño tamaño del aula (sólo había doce alumnos cuando la visitamos) y de la aldea, la ausencia de otros blancos y el relativo aislamiento del asentamiento, lo convertían en un lugar ideal para aprender sobre su modo de vida y sobre la relación entre la escuela y el poblado [5].

El trabajo de campo no concluyó estrictamente cuando terminó el curso escolar en junio de 1963. Harry mantuvo relaciones por carta durante el año siguiente con sus ex-alumnos y con los adultos de la aldea, y regresó en el verano de 1964 no ya como maestro, sino para participar como miembro de la tripulación de un barco pesquero indio.

En su texto, Harry reflexiona sobre las ventajas y desventajas de ocupar el rol de maestro, haciendo algunas consideraciones sobre las relaciones intrínsecas que se dan entre la posición social que ocupa el etnógrafo y el conocimiento que produce sobre la sociedad en la que ocupa esa posición. De la simple mención de esas ventajas y desventajas, podemos extraer ya algunas ideas esenciales sobre el contacto cultural y la posición de la escuela en la aldea: el rol de maestro era un rol *aceptado* en la vida indígena, pero sólo *conflictivamente*, pues los nativos lo percibían de una forma altamente estereotipada. Harry había ejercido ya como maestro de enseñanza primaria en California, y «no esperaba tener ninguna dificultad al afrontar la tarea de la enseñanza [entre los kwakiutl]» [6]. Sin embargo, pronto iba a darse cuenta de que esa tarea no sería la misma en Blackfish.

Entre las ventajas del rol de maestro se encontraba la de capacitarle para maximizar el grado de *participación* que un blanco podía esperar alcanzar en una población india. Como indica el autor en su epílogo de 1989, el rol de maestro de aldea era el único que podía facultar a un blanco para vivir en Blackfish a tiempo completo. Además, como maestro podía llegar a mantener con los nativos un cierto grado de *reciprocidad*, en la medida en que con su trabajo daba «una parte de sí» [6]. De este modo, su situación le permitió una interacción con los indios de una índole diferente a la que hubiera tenido como mero encuestador.

Ser maestro en Blackfish facilitó a Harry un aprendizaje progresivo de la vida social de la comunidad. Al estar *en el campo* de un modo casi permanente —pues incluso cuando se encontraba en su casa las visitas de los nativos eran constantes—, su atención como etnógrafo pudo abarcar una gran amplitud de regiones de la sociedad india:

> Como maestro y residente en la aldea, recogí a diario las conversaciones, las reacciones personales, las quejas, los ruegos, [...]. Intenté literalmente registrar todo lo que podía llevar a mi conciencia. Tuve la fortuna de que casi todo el mundo en la aldea era bilingüe y podía hablarme en inglés [6].

El acceso a la cultura india por parte de Harry fue más bien inespecífico. Estuvo allí, habló con la gente, les vio comportarse y registró en su diario lo que vio y escuchó. Aunque, como veremos, parte de la información fue producida también mediante procedimientos específicos, su situación no fue la de un encuestador con la única intención de hacer preguntas y recibir respuestas. Nunca puso a ningún habitante de Blackfish en el rol específico de «informante», según su propio comentario del método [5-7]. En general, ni siquiera tomó notas durante sus diálogos con los nativos: «...registrándolas tan pronto como me era posible después de las conversaciones, fui capaz de recoger la esencia de sus contenidos» [6].

Mediante esta aproximación fundamentalmente inespecífica a la cultura india, Harry registró —*inscribió* en su diario— las visiones del mundo y las acciones que los nativos ponían en práctica, tal y como se expresaban y cobraban forma en la vida cotidiana, evitando inducirlas. Por ejemplo, Harry no tuvo necesidad de preguntar explícitamente por los valores y los sueños asociados a la actividad de la pesca en Blackfish, cuando, al decir a uno de sus ex-alumnos que iba a incorporarse a una tripulación, recibió el siguiente comentario: «Señor Wolcott, se va a hacer usted millonario» [40]. O cuando pudo asistir a la siguiente escena:

> Cierto día, mientras cruzábamos las rutas del interior de las islas avistamos un pequeño barco que faenaba con una tripulación de tres hombres y que siempre permanecía en las áreas de pesca protegidas. «Algún día, cuando sea viejo, —dijo el abuelo de Reggie— tendré un barco como ése y vendré a pescar aquí con Reggie y su primo como única tripulación» [43].

Pero, a pesar de su alto grado de penetración en la cultura india de Blackfish, Harry fue fundamentalmente un representante de los

blancos en la aldea, como lo eran el agente para asuntos indios nombrado por la administración canadiense, o la brigada de policía. Su situación le garantizaba, por tanto, esa posición fronteriza de la que hablábamos en el capítulo anterior.

Uno de los aspectos fundamentales de la situación de investigación de Harry fue su posición de *mediador*. En primer lugar, dentro de la comunidad, se le atribuía un rol disciplinario que podía ser requerido —generalmente con poco éxito— por el jefe de la aldea (en una ocasión se le pidió que recordase a los chavales que el uso de tirachinas dentro del poblado no estaba permitido). En segundo lugar, Harry ocupaba como maestro una posición de mediación entre la cultura india y la cultura blanca. Por ejemplo, Harry establecía contacto con las escuelas provinciales a las que querían acudir los chicos y las chicas de Blackfish. Esta situación le resultaría fundamental no sólo para *acceder* a la información, sino también para *interpretarla*, pues su persona se encontraba en la superficie misma del contacto cultural que trataba de investigar. Como maestro de aldea, su posición resultaba privilegiada para *experimentar*, desde el lado de los blancos, el proceso de aculturación. Lejos de ser un simple recurso metodológico, es decir, un medio para el fin de la «recogida de información», el ejercicio de su rol fue en sí mismo informativo: Harry fue un *observador participante*.

Su participación como maestro fue una fuente de conocimiento particularmente importante en relación con aquellos aspectos de la cultura que tenían que ver más directamente con el papel conflictivo de la escuela en la vida local. Pero su situación en una comunidad reducida como Blackfish le permitió también *extender* los espacios de investigación más allá del ámbito restringido de la escuela, acometiendo el estudio de la institución escolar como parte de un proceso sociocultural global. Al estar presente en la vida cotidiana, Harry pudo tener la experiencia de un conflicto expresado no sólo en el lenguaje de las relaciones educativas, sino también en el lenguaje de la *interacción ordinaria*. En cierta ocasión, una mujer que venía algo cargada de alcohol tras haber asistido a una de las fiestas del poblado, gritó hacia su casa: «¡Eh, Harry, capullo, tú no eres mejor que nosotros, uno de estos días te vamos a coger y te vamos a ahogar!» [83].

> Tanto los alumnos como la mayor parte de las mujeres mantenían alguna distancia formal al dirigirse hacia mí como «señor Wolcott» (aunque en kwakwala [la lengua nativa] siempre me llamaban el «hombre blanco»). El alcohol parecía intensificar tanto la actitud positiva como la actitud negativa que los adultos tenían hacia mí, e

incrementar la posibilidad de que comunicasen estos sentimientos. Durante una visita a la casa del maestro en la que comenzamos a beber desde el comienzo de la tarde, un padre usualmente reticente llegó a confiarme: «Ya sabes que aquí todos estamos relacionados. Somos una gran familia. Mientras estés aquí eres uno de nosotros, te queremos, y es por lo que hemos venido a verte». En contraste, cierto día los sentimientos negativos de una madre hacia mi persona se relajaron por los efectos del alcohol, y me gritó por la calle: «Ven aquí, Wolcott, gilipollas, a mí no me la das. Ven aquí, gilipollas, te voy a matar» [84].

Determinadas parcelas de la cultura que podrían haber resultado *invisibles* a un visitante ocasional se hicieron tangibles para Harry al convertirse en residente. Por ejemplo, tomó contacto con la manera en que los nativos interpretaban el sentido de la propiedad, al recibir el siguiente aviso del jefe de la aldea: «Cierre su puerta incluso cuando sólo vaya a dar un paseo hasta el muelle» [50]. Detalles como éste, potencialmente ocultos a una observación superficial, ayudaron a Harry a comprender aspectos fundamentales de las relaciones de los indios con la cultura blanca. Entre los kwakiutl de Blackfish el «robo» era una práctica frecuente. Los miembros de esa sociedad, organizada tradicionalmente según una pauta económica redistributiva, poseían una noción de propiedad diferente de la de las sociedades de mercado. Tanto la dimensión socializadora de la práctica del «robo» —los niños asistían a los «robos» que realizaban sus padres y eran animados por éstos a realizarlos— como su dimensión económica —la acumulación de bienes no parecía ser para los indios un fin en sí mismo— le ayudaron a comprender algunos aspectos distintivos muy valiosos para interpretar la distancia entre dos modos de vida.

La etnografía de Harry ilustra muy bien el hecho de que la situación social del etnógrafo en el campo suele ser esencial a la hora de configurar la aproximación al *objeto* de estudio. Este hecho es especialmente importante en el caso de la etnografía de la escuela, en la que a menudo colisionan dos intereses contrapuestos cuando son los propios educadores quienes realizan la investigación: como etnógrafos, buscamos *aprender* de los otros; como educadores, pretendemos *enseñarles*. Jugar con esta doble relación en la situación de investigación no resulta sencillo. En el epílogo de 1989, Harry reconoció la incidencia de su posición como maestro sobre el *modo* de captar la información, criticando en su propia obra un cierto sesgo deprivacionista:

En aquellos años, el educador que llevaba dentro de mí estaba totalmente preocupado por lo que los alumnos *no* sabían. Como el resto

de los maestros de aldea que me antecedieron y que vendrían después de mí, encontré que mis alumnos estaban *atrasados* y consideré que mi obligación era *sacarlos adelante*. Hoy en día, el antropólogo que llevo dentro enunciaría el problema de un modo diferente: dando por sentado que estos alumnos no saben muchas (¿quizá la mayor parte?) de las cosas que yo, como maestro, quiero que sepan (por ejemplo, hablar inglés *standard*, o ser capaces de leer, escribir y contar), ¿qué es lo que *saben*? Si no prestan atención a lo que en *mi* mundo se acepta como importante, entonces ¿a qué prestan atención en el suyo? [140].

También el estudio de John Ogbu fue una tesis doctoral, leída en la Universidad de Berkeley en 1971. Aunque Harry nunca ocultó sus intenciones como investigador, su situación fue principalmente la de un *educador* norteamericano en una aldea india de la Columbia británica canadiense; John fue declaradamente un *etnógrafo* nigeriano —formado como antropólogo en Estados Unidos— en un barrio de una ciudad californiana. Ambos cumplieron con una propiedad fundamental de la situación de investigación en etnografía: se *desplazaron*.

Es preciso señalar que el desplazamiento como condición para realizar una buena etnografía puede no ser tan explícito como en estos dos casos. Sin embargo, como veíamos en los capítulos anteriores, algún grado de desplazamiento es imprescindible para facilitar el *movimiento* intelectual que necesita el etnógrafo: la descentración, al menos transitoria, de su propia realidad cotidiana y de sus categorías ordinarias de interpretación de la realidad. Como señala Colson en el prólogo a *The next generation*:

John Ogbu llegó a Stockton, California, en 1968, equipado con el más precioso instrumento del antropólogo: el derecho a ser ignorante acerca de la gente entre la que iba a trabajar, y en consecuencia, el derecho a preguntarles sobre sus vidas y sobre sus visiones de lo que les ocurría. En principio, fue allí para formar parte de un proyecto que iba a examinar la respuesta comunitaria a un experimento educativo sobre bilingüismo que acababa de ponerse en marcha en las escuelas del barrio de «Burgherside», en Stockton[3]. Y se quedó debido a la fascinación que le produjo la siguiente pregunta: ¿por qué la gente de Burgherside y los educadores que enseñaban a sus hijos o administraban sus escuelas tenían visiones tan diferentes de lo que ocurría? [xi].

3. El entrecomillado de la palabra «Burgherside» se debe a que es un nombre apócrifo. También lo es «Blackfish» en la etnografía de Harry.

El Distrito Escolar Unificado de Stockton financió los diez primeros meses de investigación. John Ogbu fue contratado como etnógrafo para trabajar en la evaluación del impacto de un proyecto de educación compensatoria en el barrio de Burgherside, compuesto mayoritariamente por negros y chicanos. Una beca de la Universidad de California le ayudaría a continuar con una investigación que, en su versión definitiva, conservaría muy pocas de las intenciones originales del proyecto sobre bilingüismo.

Ya en las primeras páginas de su texto John plantea un punto de vista etnográfico, señalando cómo los estudiosos norteamericanos del fracaso escolar de esas minorías, atrapados en su propio etnocentrismo, tienden a hacer que sus investigaciones prueben las causas generalmente asumidas en su medio cultural. La situación de John era diferente: en primer lugar, partía de un desconocimiento previo acerca de lo que *era* y lo que *debería ser* la educación americana, y en consecuencia trató de hacerse una composición de lugar investigando la mayor diversidad posible de *perspectivas* acerca de la educación, acerca de sus prácticas y de sus recompensas, tanto reales como imaginarias. En segundo lugar, como indica Colson en el prólogo, John no partía de la presunción de que el fracaso escolar de las minorías negra y chicana fuera algo natural o esperable: en Nigeria, la población (negra) no fracasaba en la escuela, ¿por qué no habría de comportarse del mismo modo en los Estados Unidos?

El trabajo de campo de John duró veintiún meses, entre 1968 y 1970. Aunque no llegó a vivir permanentemente en el barrio de Burgherside, sí lo hizo —durante dieciséis meses— en la ciudad de Stockton. Después realizó una serie de visitas al campo para completar y depurar su información. A diferencia de la situación de Harry, que supuso una inmersión continuada en la vida social de los kwakiutl de Blackfish, John desarrolló una etnografía conmutante (véase el capítulo anterior). Intentó conseguir un grado importante de *integración* en el campo, pero accedió a la información mediante aproximaciones más *específicas*, como suelen exigirlo las etnografías urbanas.

Las investigaciones realizadas sobre grupos e instituciones urbanas también suelen demandar un mayor esfuerzo de acotación y explicitación de los segmentos poblacionales a los que se dirige la atención. En una aldea india compuesta por quince núcleos domésticos (121 habitantes), Harry no tuvo que plantearse este problema: el grupo, aparentemente bastante homogéneo, resultaba prácticamente abarcable desde la interacción cotidiana. En una ciudad como Stockton, con más de 86.000 habitantes en 1960 [39] y una composición multi-étnica, John tuvo que *seccionar* su estudio en cuatro

segmentos definidos: *a*) los habitantes del barrio de Burgherside, *b*) los residentes en barrios vecinos que utilizaban las mismas escuelas que los de Burgherside, *c*) las organizaciones y los líderes que representaban los intereses de las minorías negra y chicana en la ciudad, y *d*) los «contribuyentes», que eran «principalmente los habitantes de clase media de Stockton y las organizaciones que formaban para ayudar a resolver los "problemas" de los habitantes de Burgherside y de otros grupos similares» [17].

Pero a pesar de haber realizado este corte seccional, John buscó, como Harry, una *presencia socialmente significativa* entre los grupos a los que estudió:

> Los habitantes de Burgherside fueron el foco del estudio. No tuve una dificultad particular en establecer una relación con ellos, pero tampoco la di por supuesta. Después de mi llegada, comenzó a producirse un mayor conocimiento mutuo. Fui presentado en una reunión de la junta de directores del centro vecinal y en unas pocas semanas me eligieron como «uno de los representantes de la escuela». A lo largo del estudio, mi relación con esta junta, la asociación de vecinos y el centro vecinal fue de gran ayuda. La asociación incluso desarrolló un programa para recoger fondos para los refugiados de la Guerra civil nigeriana, y dio una fiesta de despedida en mi honor, en la cual, entre otras cosas, fui nombrado miembro vitalicio [17].

Con la misma intención de integración social, John visitó las iglesias, se acercó a diferentes grupos del barrio para explicarles que estaba allí estudiando la educación y se dio a conocer «a la mayor cantidad de gente posible, participando en diversas actividades y dialogando» [17]. De este modo, trató de colocarse en una situación que respondiera al ideal de conseguir una presencia social en el campo, en una *diversidad* de posiciones:

> Después de los contactos iniciales pude visitar a muchas familias informalmente cuando me encontraba en la zona, y pude asistir a los servicios religiosos y a otros acontecimientos sociales con algunas de esas personas. También intercambié invitaciones a cenar con algunas de ellas [17].

La situación de investigación de John muestra que es posible mantener una actitud de *confianza y reciprocidad* en contextos que, por su complejidad y alto nivel de segmentación y formalización, podrían parecer escurridizos a las intenciones del etnógrafo. Esta actitud, que nos lleva a aprender de la cultura nativa considerada en

su totalidad, ha sido defendida por el autor en otros trabajos posteriores (cf. Ogbu, 1993).

Como nigeriano e investigador social procedente de la universidad, John no podía formar parte del barrio de Burgherside, pero, con su intención etnográfica, trató de maximizar el ideal dialógico en su acceso a la información. Ese ideal, por el que el etnógrafo busca penetrar en el conocimiento de los otros al descentrarse de la creencia en la superioridad del conocimiento propio, implica un ejercicio de *simetría* entre el que investiga y el investigado, al menos en el nivel de la interacción ordinaria. El siguiente fragmento de entrevista es un buen ejemplo:

> *Un padre de un chaval de Burgherside*: — Yo conozco todos esos oficios y trabajos, pero no tengo nada... ya me entiende, no tengo diploma ni certificado para estas cosas. Por ejemplo, para conducir camiones o como mecánico de autopista... Cuando se para cualquier clase de maquinaria yo voy y la pongo a funcionar. Pero no tengo... ya me entiende... la escolarización.
>
> *John*: — Entonces usted es como mi padre. Podía hacer un montón de cosas, aunque no tuvo escolarización. Por supuesto, en Africa, en sus tiempos... la gente no tenía que tener diplomas para hacer cosas.
>
> *El padre de Burgherside*: — Ése soy yo [...]. [69-70].

Al mantener un diálogo lo más simétrico posible con sus informantes de Burgherside, John tuvo acceso al sentido que el fracaso escolar tenía *para* los negros y los chicanos; y pudo transmitir ese sentido —y su racionalidad— al mundo académico, donde finalmente se puso en circulación su etnografía, primero como tesis doctoral y luego como libro. Su situación en el campo y su posición de mediación entre estos dos mundos separados, convencieron a John de la existencia de serios desajustes en la institución escolar americana.

> [Los maestros] contrastan sus modelos no con la vida real de Burgherside, sino con los informes de las agencias públicas y con modelos similares construidos en otros distritos escolares, así como con inventarios que resumen las supuestas características de los «chicos deprivados» o «desaventajados» y que son proporcionados por los científicos sociales. Todo esto forma la base sobre la que se crean los nuevos programas compensatorios para resolver los problemas educativos en Burgherside. Sólo a duras penas, los habitantes de Burgherside juegan algún papel en la formulación de tales programas [156].

Tanto en el caso de Harry como en el de John, la presencia concreta en un campo multicultural les llevó a interpretar el fracaso de la escuela no como una quiebra de su funcionamiento *natural*, tal y como éste podía ser previsto desde la perspectiva unilateral de la cultura letrada. Como etnógrafos, no prevemos ninguna clase de funcionamiento natural en las instituciones humanas. Lejos de presuponer esa clase de funcionamiento, la situación de investigación nos traslada al mundo en el que *ocurren* las instituciones, en el que se construyen cotidianamente, y nuestra búsqueda de inteligibilidad se dirige no sólo a comprender sus «éxitos», sino también sus «fracasos», que, como aquéllos, se producen gracias al esforzado trabajo diario de sus agentes. Desde esta perspectiva, los fracasos no son interpretados *a priori* como «fallos» de la institución, sino como aspectos indisociables de su modo *normal* de funcionamiento. Y en la medida en que tienen su *razón de ser*, nuestra obligación es conocer el campo del mejor modo posible para llegar a comprenderla.

Como hemos visto, la *situación* de campo es una condición esencial de la etnografía y no, simplemente, un recurso añadido. La definición de la situación se encuentra en el núcleo de las *técnicas* mediante las que se obtiene la información, pero constituye también un pilar fundamental tanto de los *conocimientos* sustantivos como de las ideas de transformación o de *crítica* que el etnógrafo comunicará en su texto.

II. ¿DE QUÉ SE EXTRAÑARON HARRY Y JOHN?

Ya hemos señalado que el *desplazamiento* al campo es un modo importante de fomentar el *extrañamiento*. También hemos indicado en los capítulos anteriores la importancia de leer etnografías para alimentar la sensibilidad hacia la diversidad, y el conocimiento de la variedad de formas de vivir las instituciones y de interpretarlas. Un buen modo de reforzar la destreza del extrañamiento es comprender que las sociedades humanas se construyen en gran medida sobre *convenciones* contingentes que, a la manera de las reglas de un juego, pueden parecer incomprensibles a quien las contempla desde el exterior. Uno de los intereses de la antropología como ciencia es ilustrar que las sociedades humanas practican el «juego» sociocultural de modos diferentes, dentro de los límites que establecen sus tradiciones simbólicas y sus ecosistemas naturales. Una vez desarrollada la capacidad para *percibir* las convenciones en los otros, es relativamente sencillo pasar a considerar que nosotros mismos, en

nuestra vida corriente, también jugamos convencionalmente[4]. Éste es el trayecto que la antropología de la educación exige a quienes quieren hacer etnografía de sus propias instituciones escolares.

En esta sección ilustraremos el extrañamiento en las etnografías de Harry y John. La eficacia de estos ejemplos crecerá en la medida en que seamos capaces de figurarnos el ejercicio de descentración y de sensibilización que tuvieron que realizar nuestros autores.

Buena parte de la información etnográfica de Harry se produjo desde una doble perspectiva extrañada. En un primer plano, trató de comprender los modos en que unos indios kwakiutl vivían y percibían la educación escolar, una institución llevada a su aldea por los blancos a principios de siglo. En un segundo plano, se interesó especialmente por las percepciones que los niños y los adolescentes del poblado tenían de la escuela. Su esfuerzo de descentración implicó, por tanto, un control de su etnocentrismo como maestro blanco, y también de lo que podríamos llamar su «adulto-centrismo». A este esfuerzo por tratar de situarse *en el punto de vista* de los nativos y los chavales de Blackfish, añadió su interés en contemplar la vida social de la comunidad al menos desde dos posiciones claramente diversas: la de maestro durante un curso escolar completo, y la de pescador durante el verano de 1964.

> La oportunidad de cambiar los roles y de extender el rango de experiencias contribuyó inconmensurablemente a obtener una imagen de la vida de la aldea más completa y positiva [7].

«Extender el rango de experiencias», verse ante los otros o con los otros haciendo lo que los otros hacen en diversas situaciones, es un modo de penetrar en las reglas de *su* juego, para pasar luego a comprender, ya de otro modo, por contraste, las del *nuestro*.

Tras décadas de contacto cultural con los blancos, los kwakiutl de Blackfish tenían mucho en común con el propio investigador: incluso iban a la escuela. Sin embargo seguían siendo indios, y en muchos aspectos su manera de entender y de llevar a cabo las relaciones sociales, el trabajo, y desde luego la educación, eran extrañas para los blancos destacados en la zona.

Harry comienza situándose, y situando al lector, ante las evidentes diferencias físicas de la población. En uno de los primeros

4. Cuando hablamos de la vida sociocultural como un «juego» en modo alguno queremos indicar que se trata de un proceso «poco serio», o modificable fácilmente mediante el establecimiento de nuevos pactos entre sus participantes. Lo que hemos de rescatar esencialmente de esta metáfora del «juego» es la cualidad pública y relativamente negociada de las reglas de la vida social, así como su *especificidad* en los diferentes contextos locales (véase el capítulo 7).

pasajes de su texto subraya cómo «la calvicie es una característica prácticamente desconocida entre los hombres [de Blackfish], y considerada como un rasgo del hombre blanco ante el cual al menos los niños se ríen abiertamente» [11].

Pero el extrañamiento de Harry fue más notable cuando observó algunos de los rasgos de la vida social de los indios. Como forma de conocimiento, el extrañamiento supone siempre una *comparación* implícita del tipo: «si yo (es decir, si alguien de mi entorno cultural) estuviera ahí, *no* haría lo que ellos hacen». Por eso, las fórmulas del extrañamiento suelen aparecer en los textos etnográficos como expresiones *negativas* que buscan producir en el lector un ejercicio de *reversibilidad*: «como ellos no están donde yo estoy (es decir, en mi entorno cultural), *no* hacen lo que yo haría». Buena parte del trabajo etnográfico consiste en percibir primero, y describir después, eso que los nativos ***hacen positivamente***, para poder inferir las reglas de su juego sociocultural.

Por ejemplo, a Harry le llamó la atención que el creciente abandono de las casas en Blackfish condujera a su práctica destrucción. Los indios habían empezado tiempo atrás a marcharse de la aldea en busca de mejores condiciones de vida. Y él no entendía que los adultos dejasen a los chavales entrar en las casas abandonadas por otras familias. Lo que estaba en juego en su desconcierto era, entre otras cosas, la noción indígena de propiedad, mucho más ligada al concepto de *utilidad* que a los conceptos de *valor de cambio* o de *conservación*. Al ver cómo los niños de la aldea destruían las viviendas abandonadas, Harry habría podido limitarse a realizar una valoración negativa, expresable en la forma de un rechazo. Pero como etnógrafo se interesó por convertir el extrañamiento en una *fuente de conocimiento* sobre la cultura de los otros:

> Una orden dada a los niños para que no jugasen en una casa vieja y no la destrozasen, podría impedir o incluso prevenir tal destrucción, pero la orden nunca parecía producirse. Los aldeanos no se inclinan a interferir en acciones de otros que no les conciernen directamente [13].

De este modo, el extrañamiento etnográfico no propició una simple exclamación visceral del tipo «¡Cómo son estos indios! ¡Destruyen las casas abandonadas!», sino que fructificó en la hipótesis de una regla de conducta social: si no ordenan a los niños que dejen de jugar en las casas abandonadas es porque, entre las pautas de socialización de su cultura, dar órdenes es una situación extrema que sólo se pone en práctica cuando algo les concierne muy directamente. En etnogra-

fía, el extrañamiento es la vía privilegiada para la formación de hipótesis sobre las reglas del juego sociocultural (véase el capítulo 7).

El extrañamiento del etnógrafo no supone sólo un *acercamiento* fragmentario a otras formas de comprender y realizar el mundo. La sensibilidad hacia esas imágenes en negativo, es decir, hacia lo que *no* forma parte de lo esperado desde nuestros esquemas culturales, constituye la columna vertebral de la interpretación etnográfica. Esos aspectos de la vida social que *no encajan* en nuestra visión corriente de las cosas son los que nos hablan de la cultura «objeto» como un entramado de reglas propias, cuya existencia y relaciones nos esforzamos en reconocer. Uno de los objetivos de la etnografía es mostrar la razonabilidad de ese mundo a primera vista extraño, presentándolo como una realidad inteligible.

De hecho, uno de los supuestos centrales de la etnografía es que, cuando practicamos una ciencia social que no parte de la actitud del extrañamiento, tarde o temprano acabamos juzgando *valorativamente* el ajuste o desajuste de las formas de vida que estudiamos con respecto a *nuestra* comprensión de lo que nos resulta «corriente» o «natural», de manera que aplicamos una lógica de la *desviación* a todo aquello que se sale de nuestros propios prejuicios, o, utilizando un lenguaje más aséptico, de nuestros «planes» o «previsiones».

En este sentido, Harry *no* emprendió su estudio desde el supuesto de que la escuela de los blancos constituía una forma de educación universalmente aceptable, para afirmar después que el fracaso de la institución se debía a desviaciones de la vida de los indios en relación con las pautas culturales de las poblaciones blancas escolarizadas. Su proceso de razonamiento —el que se exige del etnógrafo— fue más bien inverso: la forma de vida de los kwakiutl de Blackfish era tal que, en su mundo de sentido, había multitud de elementos que no cuadraban con las exigencias de la cultura de los blancos, en la que la escuela ocupaba un lugar fundamental. En consecuencia, la desviación no estaba en los indios, quienes al fin y al cabo trataban de vivir su vida, sino en una institución que se había generado como producto de otra forma de vida.

La sociedad de procedencia de Harry incluía una escuela dotada de un curriculum formal y una estructura marcadamente asimétrica, formalizada y burocratizada de la instrucción; una evaluación personalizada y una organización del trabajo escolar estandarizada, regida por el ideal de continuidad con un mundo laboral hipervalorado; un marco de expectativas de futuro que exigía una adaptación del tamaño del núcleo doméstico a los requerimientos de una inversión a largo plazo, y que se nutría de la idea misma del «largo plazo» como

coordenada vital... Una sociedad de esta naturaleza no era compatible con un modo de vida en el que, *extrañamente*:

— El trabajo más valorado, en el que los kwakiutl de Blackfish volcaban sus esfuerzos y sus expectativas, era la actividad tradicional de la pesca, a pesar de que ésta se estaba viendo progresivamente afectada por un proceso de rendimientos decrecientes, y por una reestructuración industrial de la fuerza de trabajo tendente a la disminución de las exigencias de mano de obra.

— Los padres no tenían noción alguna del «tamaño ideal» de la familia. Tenían tantos hijos como podían, era un placer y un honor tenerlos, y no los entendían como una carga específica para los integrantes de la familia nuclear, pues la responsabilidad de su educación se atribuía a la familia extensa.

— Las familias kwakiutl no tenían un plan pre-establecido acerca de sus ciclos domésticos, y por tanto su organización vital dependía más bien de planes a corto plazo:

> No existe el objetivo de «tener» una familia en el sentido de que los padres decidan algún día no tener más hijos. Como tampoco anticipan un día en el que los hijos habrán crecido y abandonarán el hogar [21].

— No existía obligación de dormir un número determinado de horas de sueño. Los niños y las niñas participaban en las fiestas y los acontecimientos especiales celebrados por los adultos; y si se levantaban tarde por haberse quedado despiertos hasta altas horas de la noche, recibían tan sólo una «indulgente admonición».

— La pautación del tiempo entre los kwakiutl era, de hecho, más sensible a las condiciones climáticas que al reloj, como resultado de su adaptación a las actividades de la pesca y recogida de almejas, dependientes de los ciclos estacionales y de las mareas.

— Las pautas cotidianas de la educación en la aldea no consistían en instrucciones u órdenes específicas, y, en general, los adultos intervenían raramente en las actividades de los niños mediante admoniciones o mandatos directos. Se esperaba que los niños y niñas ayudasen en el trabajo doméstico, pero casi nunca se les exigía que lo hicieran [25]. Aunque los niños no eran diestros nadadores y algunos morían ahogados al aventurarse al mar, «los padres no les instruían» para que aprendieran a nadar [29].

> Cuando los adultos se dirigen a los niños con el propósito de disciplinarlos o controlarlos, no lo hacen típicamente en voz alta o

en un tono áspero. Es raro que un indio adulto grite a sus propios hijos, y nunca oí a un adulto dirigirse con rudeza a un niño con el que no tuviera relación de parentesco. Una de las frases para la admonición de los niños que se escucha más frecuentemente es «deja de tontear». La frase se repite a menudo sin cambios en la inflexión. Una madre usaba esta expresión tan repetidamente al dirigirse a sus hijos que había llegado a convertirse en un monólogo. Es raro que la admonición produzca una respuesta inmediata [30].

— La gente se identificaba con su familia y con su banda, no con su trabajo.

— Como hemos señalado, el «robo» era una práctica frecuente, que no se ocultaba en absoluto a los más pequeños. Aunque a nadie le gustaba que le «robasen», la frontera entre tomar prestado algo y robarlo era muy difusa. La lógica económica de los indios se basaba más bien en la redistribución, el uso inmediato y el consumo de los bienes, y no tanto en la acumulación, el interés, el valor de cambio y la propiedad.

— Los kwakiutl de Blackfish no soportaban las pautas de autoridad en el trabajo características de la organización capitalista. Acostumbrados a una organización política en jefaturas tradicionales, en las que el poder es conferido por los subordinados y no aprovechado por los mandatarios, no toleraban que nadie les «mandonease». Tampoco lo soportaban los chicos mayores en la escuela.

— Los chavales concebían frecuentemente el trabajo escolar como un conjunto de tareas a realizar -independientemente de quién las realizase en concreto. En consecuencia, les costaba mucho seguir la norma de un trabajo y una evaluación individuales.

El extrañamiento etnográfico permitió a Harry registrar estas y otras peculiaridades de la vida nativa. Al registrarlas con el propósito de conocerlas mejor, eludió las dos actitudes de investigación que son marcadamente incompatibles con el procedimiento etnográfico: por una parte, evitó excluirlas de su percepción como formas incomprensibles e irracionales de entender la vida; por otra parte, suspendió su juicio moral sobre ellas, anteponiendo un ideal de conocimiento y *reconocimiento*. Pues para el etnógrafo toda forma de vida sociocultural es razonable, es decir, se produce como una experiencia compleja a la que los agentes dan —o al menos intentan dar— un sentido. Bastará con esta selección de elementos de extrañamiento de *A kwakiutl village and school* para comprender por qué Harry pudo escribir que los buenos rendimientos académicos de Dorothy —una de sus alumnas— suponían en realidad una «complicación» para su padres [46]; y entenderemos el sentido de estas palabras escritas al final de su monografía:

> Los chavales logran una alfabetización básica, van ganando familiaridad con «esas cosas que se aprenden en clase» y comparten la experiencia de asistir a la escuela que es común a la mayor parte de los chicos de Norteamérica. En realidad, deberíamos preguntarnos cómo es que algunos de estos chavales tienen éxito al afrontar las tareas en el aula, cuando la mayor parte del curriculo escolar es tan irrelevante en relación con sus vidas cotidianas y con sus experiencias anteriores [128].

También en el caso de John el extrañamiento fue punto de partida y columna vertebral de la etnografía. Aunque fue educado como antropólogo y etnógrafo en Estados Unidos, y escogió una realidad de la cultura estadounidense para realizar su trabajo, ya hemos visto que su etnografía fue también el resultado de un desplazamiento. Era nigeriano, y como señala en el prólogo Elizabeth Colson, directora del estudio:

> Algunas cuestiones que podrían parecer vitales a los investigadores que sólo han conocido la sociedad urbana americana a él le resultaban irrelevantes, mientras que otras cuestiones que aquéllos podrían dar por sentadas fueron para él importantes. El doctor Ogbu ha conocido a muchos africanos adultos inteligentes que son analfabetos porque las escuelas llegaron a sus aldeas después de que ellos hubieran crecido. Él no se inclinaría a cometer el error, común en Occidente, de confundir inteligencia con alfabetización, ni asumiría que los valores de la clase media americana son una condición necesaria para el éxito en la escuela. Procede de una región de Nigeria donde las aldeas compiten por construir las mejores escuelas y por enviar a la mayor cantidad posible de niños a las escuelas secundarias y las universidades [xii].

El extrañamiento de Harry venía de comprobar día tras día el desajuste entre las exigencias del mundo relacionado con la escuela y las pautas de la vida social de los kwakiutl de Blackfish. Para John la fuente del extrañamiento fue algo distinta. Por una parte, también los habitantes del barrio de Burgherside, en su mayoría negros y chicanos procedentes de zonas rurales, poseían una visión de la vida que en muchos aspectos podía separarse de los ideales de la clase media urbana americana y con ello producir un desajuste similar al que que experimentó Harry entre los indios. Pero eso no fue todo.

Lo que más sorprendió a John fue comprobar que otros *tipos* de inmigrantes en Stockton, como los orientales, procedentes también

de culturas distintas, tenían un acceso al sistema de recompensas y un éxito en la escuela equiparables a los de la población americana blanca —e incluso superiores—. Lo que provocó su perplejidad fue observar día a día que los negros y los chicanos habían llegado a asumir, en sus relaciones con la población blanca, una inferioridad esencial *tanto en sus rendimientos como en sus aspiraciones*. Debido a su origen cultural, John no podía compartir las visiones que concebían el fracaso escolar de los negros y los chicanos de Burgherside como una situación *natural* o *necesaria*. Y buscó el modo de hacer que ese fracaso resultase inteligible recurriendo a otras explicaciones.

Al estudiar los modos de relación entre los burghersiders y la población blanca de clase media de Stockton (los *anglos* o *contribuyentes*), John observó cómo en la práctica se formaban fuertes estereotipos fundamentados en una separación social casi absoluta entre ambos grupos. Esta separación social, históricamente cristalizada por el ejercicio de relaciones de subordinación y prejuicios raciales, explicaba por qué ambos grupos percibían de maneras marcadamente diferentes el fracaso de los burghersiders en la escuela. John, que había sido enviado por los anglos para evaluar un programa de educación compensatoria, se sorprendió al comprobar que los maestros, los administradores, y en general los expertos educativos responsables de ése y otros programas sostenían explicaciones para dar cuenta del fracaso escolar que, desde el trato cotidiano con la realidad de Burgherside, resultaban sencillamente insostenibles.

Para desarrollar su extrañamiento, John no sólo se sirvió de su procedencia nigeriana y de su percepción externa de la realidad de Stockton, sino que introdujo también una dimensión de descentración temporal al seguir una estrategia de análisis generacional. Que el fracaso escolar no era una propiedad natural de las poblaciones negra y chicana de Burgherside se hacía evidente al tener en cuenta que a los padres y a los abuelos de los actuales chavales del barrio no se los consideraba «fracasados»: simplemente habían accedido con éxito hasta el nivel educativo que el sistema les había brindado en su época. John también se extrañó al comprobar que los padres y las madres de Burgherside se interesaban efectivamente por la educación formal de sus hijos y de sus hijas, en contra del estereotipo sostenido por los observadores de la clase media de Stockton.

Uno de los aspectos que más sorprendió a John, y que motivó buena parte de sus preguntas etnográficas y de sus argumentos, fue constatar que los niños y los adolescentes de Burgherside —pero especialmente éstos últimos— no se esforzaban realmente por alcanzar buenos rendimientos escolares. Procedente de un medio cultural en el que los negros valoraban la escuela, se la tomaban en serio y trabajaban en ella para maximizar sus resultados, John vio con extrañeza que los chavales de Burgherside no hicieran lo mismo, aun cuando reconocieran teóricamente que el éxito en la escuela era el único modo de mejorar su estatus en la sociedad americana y de acceder a trabajos dignos.

> Cuando los burghersiders se comparan a sí mismos con los anglos y los orientales, dicen clara y voluntariamente que estos dos grupos tienen más éxito en la escuela porque se toman sus lecciones con seriedad y trabajan duro. [...] Así pues, aquí está el problema. Si los burghersiders tienen elevados objetivos educativos, como los anglos y los orientales, y si saben que estos últimos logran sus objetivos porque se toman su trabajo con seriedad y trabajan duro, ¿por qué no hacen ellos lo mismo? [97].

Al examinar el extrañamiento de Harry y John ante las realidades que estudiaron, podemos comprender mejor el papel que juega esta actitud en la práctica etnográfica. Del mismo modo que no puede haber etnografía sin una *situación* de campo que facilite el acceso directo a las experiencias de la gente, la etnografía es imposible sin *extrañamiento*.

Vista desde dentro, es decir, desde la vida ordinaria, cualquier realidad humana parece «natural». Normalmente no cuestionamos el mundo en que vivimos, sencillamente vivimos en él (cf. Schutz y Luckmann, 1973; Berger y Luckmann, 1986). Cuando algo no encaja con esa vida ordinaria, la tendencia normal es a pasarlo por alto o a interpretarlo como una desviación inadecuada de lo que es «natural»: seguimos manteniendo las categorías que ordenaban nuestro mundo antes de haber percibido *lo que no encaja*, o en todo caso lo clasificamos como un «problema» que hay que resolver conduciendo la situación a esas categorías previas. Así nos comportamos cuando diagnosticamos las anomalías interculturales como «problemas sociales».

El conocimiento que puede aportar la etnografía procede de otra inquietud. En general, como hemos indicado, parte de la base de que las gentes intentan vivir en mundos razonables y hasta cierto punto consistentes. De manera que cuando el etnógrafo percibe que hay formas de ver y vivir la realidad que no encajan con sus categorías previas, se esfuerza por encontrar las claves que hacen que esa vida *en concreto* resulte razonable y relativamente consistente para los que la viven. Por eso decimos que la etnografía es como un *viaje* hacia otros modos de vivir y comprender la realidad. Incluso cuando trabajamos en nuestro propio medio cultural, es decir, cuando

no nos desplazamos a lugares lejanos como lo fue Blackfish para Harry o Stockton para John, los etnógrafos buscamos siempre extrañarnos ante lo *diverso* (cf. Jackson, 1987). Para hacerlo posible, leemos acerca de los otros, o comenzamos a trabajar en situaciones que nos induzcan a extrañarnos. Como han señalado George y Louise Spindler, la etnografía realizada sobre nuestras propias realidades sólo puede llevarse a cabo como si se tratase de un viaje de ida y vuelta, pues sólo haciendo familiar lo extraño, podremos llegar a hacer extraño lo familiar (Spindler y Spindler, 1982).

III. LAS FUENTES DE DATOS DE HARRY Y JOHN

Muy a menudo, los etnógrafos incumplen sus propósitos metodológicos. No es sólo que se desvíen de los planes predefinidos en sus proyectos de investigación. En realidad, se trata casi de una constante motivada por las exigencias de adaptación al campo que conlleva cualquier etnografía. Además, suele haber un desquilibrio entre el trabajo de campo y el uso real que hace el investigador, en el *texto* definitivo, de los materiales empíricos obtenidos. Como veremos a continuación, cualquier trabajo de campo desborda la capacidad del texto escrito para dar cabida al conjunto de los datos producidos a lo largo de la investigación.

A kwakiutl village and school está dividido en dos partes. En la primera, titulada «La aldea y los niños», Harry hace una descripción general de la vida cotidiana en Blackfish, el ciclo económico anual y las actividades sociales de los nativos (Cuadro 6). En la segunda parte, «La escuela de aldea», nos presenta los niveles de escolarización de la población india, las relaciones entre los padres y los maestros, y las actividades de sus alumnos en el aula. El libro termina haciendo una valoración crítica de las funciones de la escuela y las necesidades educativas en aldeas como Blackfish. En las primeras páginas, el autor establece el siguiente esquema metodológico:

> La primera parte describe el contexto en el que se transmite a los jóvenes el conjunto de la vida de la aldea, excepción hecha de las actividades que tienen que ver con la escuela. La mayor parte de la descripción de la aldea se relata a través de las vidas de cinco niños y sus familias. Los niños son Joseph, de 15 años; Norma, de 14; Dorothy, de 13; Walter, de 12; y Reggie, de 6. Sus hogares representan diferentes momentos a lo largo de un continuo en la situación de aculturación, desde una forma de vida relativamente tradicional hasta una forma de vida relativamente aculturada [9].

Cuadro 6
UN FRAGMENTO DE LA PRIMERA PARTE DE
A KWAKIUTL VILLAGE AND SCHOOL
(Wolcott, 1989, 21-22)

LA VIDA DOMÉSTICA

Las mujeres de la aldea se realizan cuidando de sus maridos y criando a sus hijos. Al reflexionar sobre la educación de su gran familia, la abuela de Reggie comentó: «¡Oh, me siento tan feliz con todos mis hijos!». Los padres indios no tienen noción alguna acerca del tamaño ideal que deben tener las familias. No existe el objetivo de «tener» una familia, si eso significa que los padres decidirán algún día no tener más hijos. Tampoco anticipan un día en que todos los hijos habrán crecido y abandonarán el hogar. Cuando es demasiado mayor para seguir teniendo hijos propios, la mujer de Blackfish tiene ya nietos en su casa de los que cuidar, o puede tomar a su cargo la educación de los hijos de otra. Ninguna casa de la aldea tenía menos de dos niños. La pareja más vieja tenía dos nietos en edad escolar que vivían con ellos y a los que criaban como a sus propios hijos. Los chavales estaban tan acostumbrados a vivir con sus abuelos que se dirigían a ellos llamándoles padre y madre, y llamaban a sus propios padres con diferentes términos. El mundo inmediato de todos los niños de la aldea incluía relaciones con personas de todas las edades, desde los parientes de edad muy parecida hasta los padres, los abuelos, y algunas veces los bisabuelos. En sus actividades diarias las relaciones de los niños nunca estaban limitadas únicamente a otros parientes o a los padres.

Los tamaños de las familias variaban desde una pareja recién casada sin niños (aunque habían tenido ya dos abortos) hasta una familia con «trece hijos *vivos*», usando la expresión de la madre. Incluso en una familia tan amplia, era la falta de cuidado de los hijos más que el tamaño mismo de la familia lo que causaba las críticas de los aldeanos. Hablando de esa madre, una mujer dijo en un tono ligeramente reprobatorio: «...y pienso que está trayendo [preñada] de nuevo». Lo estaba.

Las madres cargan normalmente con sus hijos más pequeños cuando visitan a alguien o viajan fuera de la aldea. Cuando los niños son capaces de caminar por sí mismos, es menos probable que acompañen a sus padres y se los considera en el momento de empezar a recibir los cuidados de parientes mayores. Para ese momento, es probable que la atención de su madre se encuentre ya centrada en un recién nacido. El cuidado de los hijos no es del dominio exclusivo de la madre; cualquier adulto que se encuentre cerca o cualquier niño mayor puede hacerse cargo de alimentar y coger a los bebés. A los bebés se los alimenta cuando lo piden, y el llanto recibe generalmente una atención inmedia-

Cuadro 6. Continuación

ta. Las mujeres de la aldea alimentan con biberón a sus hijos desde el nacimiento. Algunas madres jóvenes desearían que las mujeres aceptasen dar el pecho a sus hijos, pero ninguna mujer quiere oponerse a la costumbre vigente a título individual. La fórmula normal del biberón consiste en una mezcla de leche embotellada con agua calentada en una olla. Una de las líneas de Walter [en una redacción hecha en clase] ilustra el tono casual que el cuidado de los bebés adquiere en la aldea:

> Nos levantamos esta mañana a las seis en punto, así que enchufé el hornillo y cuando estaba caliente puse algo de leche en el biberón y se lo di al niño.

Los hombres aceptan a sus grandes familias sin pensar demasiado en ello. El padre de Reggie afirmó que le hubiera gustado tener «una docena» de niños, pero añadió que su mujer había tenido problemas con el cuarto hijo, así que «lo dejaron» en ese punto. A pesar de su lamento, tuvieron otro hijo nueve meses después.

El rol del marido busca llegar a un equilibrio entre el tiempo de atención a la mujer y a la familia, y la práctica de una diversidad de actividades por medio de las cuales puede escapar tanto de su familia como de la aldea. Cuando están en casa, los hombres cuidan de los niños, cocinan, o ayudan a otras tareas domésticas. Se dice de algunos hombres que son mejores cocineros que sus esposas, y los chavales de la aldea se enorgullecen públicamente de su competencia como cocineros.

Los maridos casados con esposas dominantes encuentran diferentes formas de escapar a sus directivas. Permanecer fuera de la casa o de la aldea es una de ellas. Beber, en casa o como alternativa a regresar al hogar, aporta una vía de escape a la rutina doméstica tanto para los hombres como para algunas de sus mujeres. [...]

Tras este *planteamiento argumental* de la metodología, uno esperaría que los datos fueran presentándose filtrados por las experiencias de estos cinco personajes y sus familias, en un esquema que respondiera al «continuo de la aculturación». Pero no sucede así. Aunque, como veremos en el siguiente capítulo, dicho continuo constituye una línea argumental básica del texto. Lo fundamental en la monografía es la descripción *global* de la vida en la aldea. Los cinco niños y sus familias son intermitentemente protagonistas de un relato que no cabe en el marco restringido de sus experiencias personales. En el epílogo, escrito 25 años después, Harry mostraría su insatisfacción ante el malogro de su estrategia de casos:

> Si tuviera que repetir el estudio haría algunos cambios. Primero, haría un uso más extensivo de los estudios de caso de los niños, tomados individualmente, centrando los acontecimientos de la aldea y del aula de una manera incluso más íntima sobre esos mismos cinco niños en edad escolar (o quizás solamente sobre uno o dos de ellos) [139].

A pesar de las previsiones metodológicas hechas al comienzo de la obra, el propio Harry reconoce en el epílogo no haber afrontado «el trabajo de campo original con la idea de hacer estudios individuales de los niños» [139]. Desde luego que podría haberlo hecho, y seguramente también así podría haber escrito una monografía penetrante sobre la vida y la escuela de los kwakiutl de Blackfish. De hecho, ésa fue la estrategia que siguió unos años después en un estudio sobre el rol del director de escuela (Wolcott, 1984). De haber seguido ese camino, sus fuentes de datos habrían sido más *específicas*, y seguramente hubieran logrado también más claramente uno de los propósitos esenciales de toda etnografía: describir la cultura *encarnándola* en vidas concretas. Pero como contrapartida, su trabajo hubiera tenido seguramente un aire menos clásico. Tal y como quedó hecha, la monografía presenta a Harry como *testigo* de excepción de la vida de los indios contemplada en su totalidad. Y aunque es cierto que las fuentes de la información están, a veces, poco aclaradas, el autor es capaz de convencernos de las posibilidades que encierra una presencia permanente en el campo y una captación *inespecífica* de la información.

El bloque central de información de la etnografía de Harry podría clasificarse bajo el epígrafe *registro generalizado*. Gracias a la experiencia continuada y la participación en las actividades de la aldea, Harry pudo registrar los diálogos de los nativos, sus comentarios espontáneos, y pudo observar distintos aspectos (a veces aparentemente triviales) de su vida social. A esta fuente inespecífica, transcrita del diario, pertenecen la mayor parte de los datos. Por ejemplo, cuando cuenta cómo a los niños en sus hogares no se les obliga a comer, narra el calendario anual de actividades económicas en la aldea, o comenta los problemas que la administración tiene para reclutar maestros dispuestos a trasladarse a aldeas como Blackfish, no señala la fuente concreta de las informaciones. El resultado es un relato de la cultura en múltiples dimensiones entreveradas que gana credibilidad en la medida en que convence al lector de que el autor posee un conocimiento *detallado* de la vida social, reflejada como por ósmosis a través de la experiencia de un *testigo* oportunamente situado en el lugar de los hechos (cf. Malinowski, 1993; Stocking, 1993; Geertz, 1989).

Además, en una parte importante de la investigación el testigo se hace informante privilegiado. Como maestro implicado directamente en la cultura escolar de Blackfish, el registro generalizado se convierte en *transcripción de una experiencia directa* de la realidad. Éste es el caso cuando el autor habla, por ejemplo, de la inadecuación de los manuales normalizados como material didáctico para los indios de Blackfish, del desfase entre el calendario universalista de la institución escolar y el calendario local del ciclo económico, o de la generalizada actitud reluctante de los niños hacia el maestro en el aula.

Como cualquier etnografía, la de Harry también se sirve del *discurso* de los nativos como fuente de información. El *verbatim*, es decir, la expresión literal entrecomillada, funciona a veces como un auténtico descriptor de modos de comprensión del mundo, en la medida en que el etnógrafo entiende que esas expresiones resumen de manera concisa visiones compartidas de la realidad. Así, la concepción que los nativos tienen de cómo la aldea ha ido siendo progresivamente afectada por el proceso migratorio, puede cobrar cuerpo en expresiones literales como la siguiente:

> Toda esa gente que vivía en la aldea... —prácticamente *huyen* hacia Alert Bay [el centro urbano más cercano]—. Todos son buena gente. Si todavía estuvieran aquí, tendríamos una buena aldea. La *mejor* [5].

Y uno de los problemas centrales de la gestión escolar en el área de Blackfish puede quedar condensado en la expresión «El reclutamiento de los maestros ha sido lo más difícil» [73], pronunciada por el superintendente provincial en una entrevista. A veces, este material discursivo es utilizado genéricamente, y situado en el texto etnográfico como si hubiera sido producido por un agente anónimo. La frase «Pienso que la educación es la *única* salida» [79], a la que Harry concedió una importancia capital para señalar la actitud ambivalente de los indios hacia la escuela, fue dicha en realidad por un adolescente (no identificado) de una aldea vecina. El uso del *verbatim* puede darse también en la descripción de *acciones* particulares, como un pronunciamiento espontáneo de los nativos que, debido a su frescura, resulta enormemente significativo para alcanzar *insights* sobre la cultura: «En los tiempos pasados comíamos comida, pero ahora comemos dinero» [14]. Este discurso, dicho por un indio durante una expedición pesquera al contemplar cómo otros pescaban para su propia subsistencia, introdujo a Harry en la percepción nativa de la transición hacia una economía de mercado.

Otra fuente de información en *A kwakiutl village and school* es la derivada de la observación directa de las *acciones* e *interacciones* de los indios. Un foco de atención importante en este sentido son los *acontecimientos*, en los que puede apreciarse la *cultura en acción*. Los acontecimientos son interpretados por el etnógrafo como escenas que ilustran pautas de construcción de la realidad sociocultural:

> Los adultos no organizan ni instruyen a sus niños en las actividades del juego. Por ejemplo, cierto día Reggie se fijó en una bicicleta guardada en el sótano de la casa de su abuelo, y le pidió que le ayudara a sacarla fuera porque él no podía hacerlo por sí mismo. Habían comprado la bici para el primo de Reggie, que no había conseguido aprender a montar. Sin ninguna ayuda, Reggie la sacó para aprender. Se cayó varias veces antes de conseguir moverla. Después, las caídas fueron cada vez menos frecuentes. Cuando hubo aprendido, su padre comentó: «Aprendió solo. Nadie le ayudó» [28].

Harry también usó otras fuentes más específicas para obtener sus datos. Recurrió a *informantes especializados*, como médicos, personas del servicio religioso destacadas en la zona, superintendentes y administradores educativos, maestros de aldeas vecinas, con quienes habló y a quienes entrevistó. Con uno de estos informantes, la señorita Kathleen O'Brien, fundadora de la escuela de Blackfish en 1928, trabajó de un modo más intensivo. Al reconstruir la *historia de su vida* accedió a una información imprescindible para conocer el desarrollo de la escuela a lo largo del siglo. Aunque en su libro Harry no hizo una explotación exhaustiva de este tipo de *documentos personales* (Plummer, 1989), es evidente que se sirvió de ellos como fuente de información[5].

Otra valiosa fuente de datos fue el ejercicio cotidiano de *redacción* que planteó a sus alumnos en clase como parte de su programa de instrucción. En algunos casos, los chavales aprovechaban ese ejercicio para comunicarse con él mediante notas escritas como cartas. En otros, la información fue específicamente buscada por el investigador, mediante la sugerencia de preguntas o temas concretos que los chavales tenían que responder por escrito: «¿Qué me gustaría hacer dentro de diez años?» «¿Qué recuerdo de los anteriores maestros?» «Si yo fuera el maestro...» «¿Qué es lo que me gusta y lo que no me gusta de la escuela?», etc. Para completar la conceptualización nativa de la

5. Un ejemplo del uso intensivo de este tipo de fuentes por el mismo autor en Wolcott (1983).

institución escolar de la aldea, Harry recurrió también a las notas que frecuentemente los padres escribían para comunicarse con él.

El catálogo de fuentes escritas no acaba aquí. Para componer su etnografía, el autor también tuvo que consultar *textos legales* sobre el estatuto de la comunidad india en la Columbia británica y sobre la regulación del sistema educativo; estudió *encuestas* médicas y materiales procedentes de *otras investigaciones* realizadas acerca de los maestros en aldeas indias; y revisó *materiales bibliográficos* y otras fuentes letradas.

Finalmente, también utilizó datos *cuantitativos*. Tabuló los niveles educativos alcanzados por los adultos de Blackfish, estableció los porcentajes de asistencia de sus alumnos, y, entre otras cosas, correlacionó los cocientes intelectuales con los tamaños de las familias. Algunas técnicas muy específicas de uso común para el «diagnóstico» de la situación escolar, como las *pruebas sociométricas* o los *tests de inteligencia*, fueron para Harry fuentes adicionales de información, tratadas críticamente.

La figura 4 resume las fuentes de datos de *A kwakiutl village and school*, tal y como nosotros las hemos reconstruido aquí con un propósito ilustrativo. Cuando el estudio fue iniciado a principios de los sesenta, como el autor reconoce en el epílogo de 1989, los etnógrafos no tenían costumbre de ofrecer este tipo de información explícitamente:

> Reflejando una práctica acostumbrada en la época, presté en el texto una escasa atención a los procedimientos del trabajo de campo, y no aparecen referencias sobre el método en la bibliografía. Tampoco había demasiadas referencias que pudiera utilizar. En aquellos días no había entre los antropólogos tradición de trabajar sobre lo que les parecía obvio: si querías aprender acerca del modo de vida de algún grupo humano, debías irte a vivir entre ellos hasta el grado en que fuera adecuado y posible. Por su parte, los investigadores de la educación, con su gran dependencia de las técnicas de medida y los diseños experimentales tomados de la psicología, no reconocían «método» alguno en la aproximación del etnógrafo de campo [136].

La etnografía de John, publicada siete años más tarde, sí recoge una sección expresamente dedicada a contar «Cómo fue hecho el estudio» [15-20].

Desde el punto de vista metodológico, la monografía de John tiene la virtud de mantener intactas las intenciones de la investigación etnográfica en una población urbana que, según hemos visto, no podía ser reducida como la de Harry a unos pocos núcleos domésticos. Su orientación fue al mismo tiempo *seccional*, pues recor-

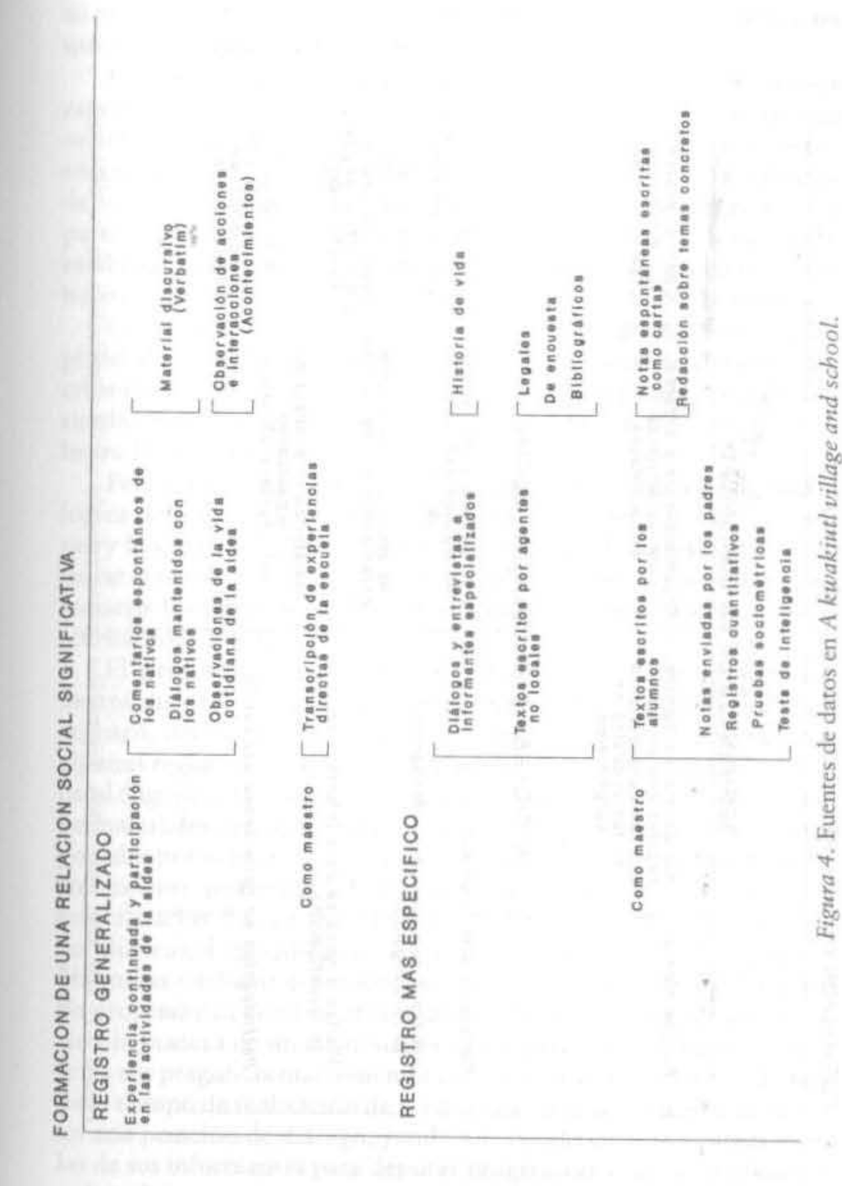


Figura 4. Fuentes de datos en *A kwakiutl village and school.*

FORMACION DE UNA RELACION SOCIAL SIGNIFICATIVA

SEGMENTOS DE LA COMUNIDAD			
Burghersiders	Residentes en Barrios Vecinos que coinciden con los Burghersiders en las escuelas de Burgherside	Organizaciones y Líderes de las Minorías Subordinadas	Contribuyentes y sus Organizaciones
ACCIONES DE VINCULACION SOCIAL			
Contactos con familias		Participación, como miembro, en algunas asociaciones voluntarias	Asistencia a encuentros de los Contribuyentes
Visitas a familias para informar de la investigación		Asistencia a encuentros organizados en los barrios	En especial, los encuentros sobre educación y bienestar de los Burghersiders
Visitas a iglesias para informar de la investigación		Asistencia a encuentros organizados por negros y chicanos	Formación de relaciones con el personal de las escuelas
Participación en actividades del barrio			

Figura 5.1. The next generation. Formación de una relación social significativa en los diversos segmentos de la comunidad.

tó cuatro segmentos de una población más amplia; y *holística*, pues su pretensión fue establecer un horizonte lo más amplio posible para interpretar los datos (figura 5.1).

Como hemos apuntado, en esos cuatro segmentos, pero muy especialmente en el de los burghersiders, John intentó fraguar una relación social significativa visitando a las familias y a otros grupos sociales del barrio, penetrando (como participante activo) en algunas de sus asociaciones voluntarias, y asistiendo a sus encuentros, y en particular, a los organizados por negros y chicanos. John también estableció relaciones con el personal trabajador en las escuelas del barrio, así como con grupos organizados de los «contribuyentes».

Desde su *situación* como investigador tuvo acceso a una multiplicidad de niveles de la realidad educativa y social de Burgherside, creando así las condiciones para realizar un *registro generalizado* similar, por su nivel de penetración en la vida cotidiana, al que realizara Harry entre los kwakiutl.

Pero quizás el aspecto más destacable de la creatividad metodológica de John radique en su capacidad para *combinar* las intenciones y la situación del etnógrafo tradicional con la necesidad de controlar el registro específico hasta el nivel de sistematicidad que suelen requerir los estudios hechos en sociedades «complejas» (Cuadro 7) (cf. Banton, 1980).

El proceso de producción de información por parte de John ilustra muy bien el principio de progresión en la especificidad del registro, del que hablábamos en el capítulo anterior al mencionar algunas reglas necesarias en la secuencia de acceso a la realidad cultural (figura 5.2). Una parte fundamental de su información se basó en materiales producidos específicamente mediante *entrevistas* provocadas por el investigador y *cuestionarios* aplicados a muestras relativamente numerosas. Pero las preguntas de estas entrevistas y cuestionarios fueron producidas a partir de la comprensión de la cotidianeidad inmediata de Burgherside, utilizando las respuestas obtenidas mediante esas técnicas como nuevos temas para el *diálogo* en profundidad con los informantes. John no usó su rol para inquirir a la manera de un encuestador que espera que los demás contesten a sus preguntas manteniendo con ellos una interacción restringida al tiempo de realización de la encuesta, sino que trató de colocarse en una posición de diálogo, yendo y viniendo entre sus categorías y las de sus informantes para depurar progresivamente la *significación cultural* de sus propias preguntas.

Globalmente, todas las dimensiones de su etnografía reflejan este modo de proceder. Un ejemplo muy claro se encuentra en su modo

Cuadro 7
UN FRAGMENTO DE *THE NEXT GENERATION*
(Ogbu, 1974, 28-30)

LOS BURGHERSIDERS

[...] Mi examen de más de cien hogares y los datos procedentes de mi estudio acerca del medio de los estudiantes muestran que la unidad residencial, social y económica básica en Burgherside es la familia nuclear, formada por un hombre, su esposa y sus hijos, extendida con otros parientes consanguíneos y afines: padres mayores de uno de los cónyuges, nietos, o jóvenes yernos o nueras, y otros [...]*. En este tipo se incluyen más del 65 % de las familias. El segundo tipo de estructura familiar [...], con más del 20 %, está formado por una mujer y sus hijos. La ausencia del cónyuge varón puede ser resultado de diversos factores: madre soltera, abandono del hogar por parte del padre, separación (con la consiguiente marcha de los parientes del marido), divorcio, o viudedad. Este tipo de familia puede incluir a uno de los padres mayores de la mujer (o a los dos), su compañero, sus nietos, y a un yerno o nuera. El tercer tipo está formado por un hombre y sus hijos, pero puede incluir también otros parientes [...]. Este tipo de núcleos domésticos puede ser consecuencia de la muerte de la esposa, o de su abandono del hogar. Alrededor del 6 % de las familias pertenecen a este tipo. Finalmente, se da una pauta [...] que consiste en la convivencia de nietos y abuelos. Esto ocurre cuando los mayores, cuyos hijos han crecido y abandonado el hogar, viven con sus nietos prácticamente en situación de adopción.

Muchos hogares incluyen tres generaciones de burghersiders [...]. Puede aducirse de nuevo una variedad de razones. Los burghersiders perfieren hacerse cargo de sus padres mayores antes que enviarlos a centros de la tercera edad. Puede ser que esto se deba a motivos económicos; por una parte, los burghersiders no pueden costear ese tipo de residencias; por otra parte, la seguridad social y otros subsidios públicos para asistir a los mayores pueden suponer un ingreso adicional a la familia. Los hogares de tres generaciones también se producen porque las jóvenes madres solteras permanecen a menudo en casa de sus padres, y porque en las parejas separadas o divorciadas los cónyuges a veces vuelven con sus hijos a vivir con sus padres.

Los abuelos tienen un papel muy importante en la crianza de los niños de Burgherside, tanto si los hogares cuentan con ambos cónyuges

* En los puntos suspensivos entre corchetes de este cuadro se saltan referencias a gráficos y tablas del texto de Ogbu, introducidas por el autor para esquematizar las estructuras familiares, la composición generacional de los hogares de Burgherside, etc...

Cuadro 7. Continuación

como si no. Algunas parejas pueden «prestar» sus hijos a sus padres. A veces, sin embargo, los padres y los abuelos no se ponen de acuerdo sobre el «modo adecuado» de criar a los hijos. En cierta ocasión, los padres y la abuela materna de una niña de once años discutieron sobre *a quién pertenecía la niña realmente*. La abuela sostenía que la niña le pertenecía porque la había cuidado *desde que era un bebé*. Los padres argumentaban que tenía que devolverles la hija porque la estaba «malcriando».

Tanto si los niños viven con sus dos padres como si viven sólo con uno de ellos, forman parte de las redes sociales de parentesco, matrimonio y vecindario del barrio. Muchos niños tienen abuelos, tíos, tías, primos, parientes mayores y padrinos que viven en Burgherside o en otros barrios de Stockton. Los compañeros de juego, tanto en la escuela como en la comunidad, son casi siempre parientes.

A sus ocho o nueve años, los niños de Burgherside comienzan a ayudar en casa —haciendo recados, llevando mensajes de una familia a otra, acompañando a sus padres y otros parientes mayores a las tiendas, y atendiendo a sus hermanas y hermanos pequeños—. Más o menos cuando llegan a quinto, los niños cuyos padres no hablan inglés comienzan a hacer de intérpretes para ellos, especialmente cuando salen a comprar. Las niñas mayores ayudan en la cocina y en el trabajo doméstico y los niños cortan el césped y trabajan en los jardines [...]

de penetrar en las percepciones que los hogares de Burgherside tenían de la escuela. Lejos de la imagen del técnico que toca el timbre con una carpeta de formularios bajo el brazo para marcharse luego con las «respuestas», John hizo lo siguiente: primero envió cartas a las familias, presentándose para tratar de ser recibido en sus casas con el propósito de explicar el motivo de su estancia en el barrio, es decir, con el propósito de *ser interrogado*. Aprovechó esta situación para establecer relaciones sociales, que en algunos casos fraguaron en invitaciones mutuas a comer, y para conversar genéricamente sobre problemas asociados a la educación. Entretanto, John se estaba haciendo presente en las asociaciones voluntarias e iglesias del barrio. A partir de este conocimiento sobre el terreno, orientado a crear una red social de informantes y un registro generalizado, elaboró una encuesta intensiva que aplicó en más de cien hogares, tratando de profundizar más sistemáticamente en la visión del mundo escolar que se le estaba presentando, por otros cauces menos sistemáticos, en el trato cotidiano.

En la primavera de 1969, y tras analizar el contenido de las pri-

REGISTRO GENERALIZADO

Material discursivo (Verbatim) — *Observación de actividades y acontecimientos*

REGISTRO MAS ESPECIFICO

EN TODOS LOS SEGMENTOS SOCIALES DEL CAMPO

Entrevistas a líderes y miembros de la Asociación para el Desarrollo del Barrio de Burgherside
Entrevistas con directivos del Centro Vecinal
Documentos escritos de la Asociación para el Desarrollo... y del Centro Vecinal
Entrevistas a líderes de los grupos étnicos negro y chicano
Entrevistas intensivas a Contribuyentes
Documentos escritos de las organizaciones de los Contribuyentes

EN EL BARRIO DE BURGHERSIDE Y SUS ESCUELAS

DOCUMENTOS ACERCA DE LA EDUCACION EN BURGHERSIDE

Informes encargados por el distrito escolar
Informes estatales: evaluaciones de los programas de educación compensatoria
Boletines y memorias de la administración acerca del barrio

ESTRATEGIA GENERACIONAL

Entrevistas acerca de la escuela a los niños, padres y abuelos

PROGRESION EN LA ESPECIFICIDAD DEL REGISTRO

OCTUBRE 68 - ENERO 69 → PRIMAVERA - VERANO 69 → ULTIMOS MESES DEL 69

Encuesta intensiva en más de 100 hogares → *Cuestionario cerrado en más de 100 hogares* → *Entrevistas intensivas (discusiones) en 40 familias*

Aplicación de cuestionarios a unos 226 estudiantes → *Entrevistas intensivas a estudiantes negros y chicanos seleccionados*

Registros escolares de los alumnos / Comentarios de los maestros
Informes de los directores de la escuela primaria y las escuelas secundarias de Burgherside
Observación de interacciones en las escuelas
→ *Entrevistas a maestros, orientadores y otros responsables de las escuelas*

Figura 5.2. Fuentes de datos en *The next generation* [15-20].

meras encuestas, buscó una especificidad aún mayor aplicando un cuestionario cerrado a las mismas familias. Una vez captados en este proceso los temas culturales *relevantes* sobre la educación formal e informal, el trabajo, la vida social, etc., seleccionó cuarenta familias para *matizar*, hasta donde le resultó posible, los significados de las «respuestas» obtenidas mediante la encuesta y el cuestionario. Mantuvo en esas casas «discusiones» que duraron entre una y cuatro horas, para esclarecer la visión del mundo y de la escuela que le transmitieron los burghersiders.

John siguió un proceso similiar al tratar con los representantes y miembros de las asociaciones voluntarias, los alumnos y el personal laboral de las escuelas, y los contribuyentes; y reforzó su conocimiento por medio de la estrategia de comparación generacional y el estudio pormenorizado de documentos que le aportaron una perspectiva histórica, tanto del uso de la escuela por parte de las generaciones anteriores de burghersiders, como del funcionamiento oficial de la educación formal en Burgherside.

Un breve fragmento de entrevista, realizada por John a un estudiante del barrio, ilustrará esta búsqueda de los significados culturales en el proceso de la conversación:

> *Antropólogo*: — Me gustaría conocer las razones por las que estás yendo a la escuela.
> *Estudiante*: — Porque quiero ir a la facultad.
> *A.*: — ¿Por qué quieres ir a la facultad?
> *E.*: — Para tener un buen trabajo. Algunos van porque tienen que ir —si no, sus padres les dan la vara, si todavía no han cumplido los dieciocho—. Pero mi plan es ir a la facultad porque quiero.
> *A.*: — ¿Qué tal te va en la escuela?
> *E.*: — Creo que lo estoy haciendo bien.
> *A.*: — ¿Qué quieres decir con «hacerlo bien»?
> *E.*: — Bueno, no estoy sacando «muy deficientes» e «insuficientes». Sobre todo saco «aprobados», pero algunas veces saco «sobresalientes» y «notables», cuando me gusta la asignatura, el trabajo en la escuela. Si no, la mayor parte de las veces saco «aprobados».
> *A.*: — ¿Consideras que sacar «aprobados» es hacerlo bien en la escuela?
> *E.*: — Sí, es lo normal, la media. La mayor parte de la gente en mi barrio saca «aprobados» [85-86].

Este proceso de conocimiento conduce a un tipo de rigor metodológico basado en la producción de *confianza social*, y no ya sólo de confianza estadística. John realizó tabulaciones cuantitativas de los datos obtenidos en sus encuestas, cuestionarios y entrevistas, pero como etnógrafo sabía que lo crucial era entender la dimensión cua-

litativa, es decir, el *qué* de las cuentas que estaba llevando a cabo (Van Maanen *et al.*, 1982). Para los etnógrafos los números son mudos en tanto no queden bien aclaradas las realidades socioculturales que les sirven de referencia. Y, como venimos viendo, ese proceso de aclaración depende no sólo del conocimiento del investigador, sino del *valor social* que los nativos atribuyen a sus encuentros con él.

Al decir que la investigación etnográfica se apoya en una relación de *reciprocidad* con los nativos, queremos indicar, como mínimo, que el etnógrafo es consciente de hasta qué punto sus informantes se sienten *escuchados* en la interacción comunicativa con él. Idealmente, esta metodología basada en la confianza debería tocar fondo cuando el investigador pudiera llegar a ver los límites del engaño y la ocultación de información, es decir, cuando tuviera la convicción de no estar siendo engañado por sus informantes más de lo que ellos se engañan entre sí —o a sí mismos— en su vida ordinaria.

John aporta en su texto un ejemplo modélico de lo que estamos comentando. Interesado en conocer las razones del absentismo escolar que daban los estudiantes de Burgherside, introdujo una pregunta sobre este asunto en sus cuestionarios, que fueron aplicados entre el otoño del 68 y el verano del 69. La primera vez que aplicó el cuestionario obtuvo las respuestas que se indican en la siguiente tabla:

Razones para el absentismo escolar

Razón	*Porcentaje de alumnos (n = 104)*
1. Enfermedad del alumno	73,0
2. Enfermedad de la familia	3,8
3. Necesidad de ayuda de los padres	4.8
4. La madre se retrasó en preparar al alumno para ir a la escuela	0,0
5. No quería ir a la escuela ese día	8,7
6. No había hecho los deberes	1,0
7. Otras razones	8,7

[104]

> Después de hacer un análisis sobre la asistencia a la escuela en Burgherside durante un período de dos años (1967-1969) —escribe John—, seleccioné a un cierto número de padres y de alumnos para estudiar más detalladamente el problema. Normalmente, informé a los sujetos que había estudiado los registros de asistencia y que quería saber las razones reales para que se produjeran ciertas pautas. Ante esta clase de información, los burghersiders aportaron razones que fueron claramente diferentes de las «razones oficiales» que había obtenido en la entrevista anterior [104-105].

Así se distribuyeron las nuevas razones que los burghersiders dieron en respuesta a la *misma* pregunta:

Por qué los estudiantes no asisten a la escuela

Razón	*Porcentaje de estudiantes (n = 64)*
1. No me gusta la escuela	29,69
2. No me tomo la educación en serio	14,06
3. Influencia de los amigos	12,50
4. Por la situación de los padres o de la familia	12,50
5. Me gusta divertirme	10,94
6. «No necesito» las clases	9,38
7. No me gustan los maestros	7,81
8. Dificultades con el idioma	1,56
9. Enfermedad	1,56

[105]

En resumen, el uso que John hizo de sus fuentes de información y su manera de acceder a ellas ilustra algunos principios del procedimiento etnográfico: la búsqueda de una multiplicidad de niveles y perspectivas; la progresiva especificidad en la utilización de las técnicas; su puesta en práctica desde la construcción de una situación de confianza social; la intención holística, incluso cuando es aconsejable recortar las poblaciones y los objetos de estudio. Pero hay otro principio que podemos extraer de trabajos como el de John: en su búsqueda de las fuentes se comportó como un *squatter*, pues cualquier *expresión de la cultura*, por muy insignificante que pudiera parecer a simple vista, fue susceptible de llamar su atención como investigador. Como ha señalado Paul Willis (1993), el del etnógrafo es un «trabajo sucio», porque cualquier acción, discurso u objeto, contemplados a la luz del *contexto*, pueden convertirse en una preciosa fuente de conocimiento (cf. capítulo 7):

> Muchos maestros tratan de encontrar nuevos modos de hacer que su escuela sea más efectiva. Durante [una de las crisis] de la enseñanza media, cogí de una de las papeleras de una escuela una «lista de técnicas que están siendo utilizadas en el aula». Aparentemente, había sido confeccionada para ser dirigida a una alta autoridad de la administración escolar. Iba acompañada de una nota: «Estoy seguro de que encontrarás en ella muchas ideas creativas e interesantes» [160].

6

TRAMAS CULTURALES, TRAMAS ETNOGRÁFICAS

En el capítulo anterior nos hemos servido de dos trabajos de Harry F. Wolcott y John U. Ogbu para ilustrar cómo los etnógrafos de la escuela *hacen* las cosas. En este capítulo continuaremos trabajando sobre esos textos para ejemplificar la manera en que las etnografías *dicen* cosas de la sociedad y de la cultura. Expondremos las líneas argumentales de *A kwakiutl village and school* y *The next generation*, y nos detendremos a considerar cómo la etnografía, en tanto que *texto escrito*, es un vehículo para plasmar realidades socioculturales cuya lógica expositiva es, hasta cierto punto, peculiar en el campo de las ciencias sociales.

Una etnografía es un *relato organizado en torno a argumentos científicos*. Esto quiere decir que no se trata de un texto de ficción: el texto etnográfico trata de producir una imagen científicamente válida, es decir, públicamente *contrastable*, de un modo de vida. Y, para hacerlo, el etnógrafo *cuenta* cómo es ese modo de vida desde una perspectiva que, según hemos visto, pretende ser *multicéntrica*. Una de las tareas más complicadas a la hora de componer una etnografía es conseguir esa posición de relator situado en múltiples perspectivas, capaz de ofrecer una sensibilidad poliédrica, polifónica, diversa y matizada de la vida de la gente. Por eso, aunque normalmente las etnografías realzan unos pocos argumentos organizadores, lo normal es que lo hagan construyendo un *tejido argumental* en el que se imbrican diversos niveles y perspectivas —a menudo contradictorias o paradójicas—, y en el que se hace presente la diversidad de fuentes de datos manejadas por el investigador.

Una buena etnografía no puede ser argumentalmente plana, en el sentido de ofrecer un conjunto muy reducido de ideas simples. La

elaboración del texto etnográfico consiste en relatar, para el lector, la multiplicidad de relieves y de caminos que los agentes encuentran en el proceso de construcción cotidiana de su cultura. La labor del etnógrafo consiste en *aclarar* las relaciones de esa compleja *trama*, evitando en lo posible dos extremos que darían al traste con su trabajo: supeditar la complejidad a la voluntad de aclaración hasta el extremo de pasar la apisonadora por los relieves de la cultura, o bien renunciar a toda voluntad de inteligibilidad científica dejando que la cultura «hable por sí misma». Dicho en términos que ya nos resultarán familiares: también cuando escribe, el etnógrafo permanece —como en la *situación* de campo— dentro y fuera de la cultura que pretende relatar.

Para ilustrar cómo Harry y John construyeron sus textos, este capítulo seguirá dos estrategias. La primera estrategia es muy común y nos resultará familiar: ofreceremos, en dos secciones separadas, dos *resúmenes argumentales* de sus dos monografías. Estos resúmenes nos permitirán conocer globalmente las principales líneas expositivas de los textos, como sucede habitualmente cuando leemos reseñas extensas que condensan el contenido de los libros. Naturalmente, los lectores que ya conozcan los textos de nuestros autores pueden acudir directamente a la tercera sección. En ella llevaremos a cabo una estrategia diferente, tomando por objeto algunos fragmentos de la trama argumental de las monografías de Harry y John. En esta sección utilizaremos el microscopio para apreciar, en detalle, cómo nuestros autores ordenaron sus datos para construir una trama densa de relaciones significativas entre ellos, cómo trabajaron con los datos en su doble dimensión descriptiva e interpretativa.

I. UN RESUMEN ARGUMENTAL DE *A KWAKIUTL VILLAGE AND SCHOOL*

El objetivo central de la etnografía de Harry es mostrar cómo viven los indios de Blackfish en una situación de aculturación, y qué posiciones ha ocupado y ocupa la escuela en ese modo de vida.

> El propósito es que los aldeanos queden encarnados como seres humanos reales y vivos, que se enfrentan casi a cada paso con una sociedad inclinada a cambiar el único modo de vida que conocen y transmiten persistentemente [5].

En las primeras páginas de su texto Harry nos indica que el contacto real entre los indios y los blancos está limitado a «los negocios». *En la práctica* no son dos grupos sociales integrados, por lo que tanto unos como otros poseen un acceso muy restringido a los modelos de la otra cultura. Para los indios, la escuela es una de las pocas situaciones en que los modelos culturales de los blancos se hacen presentes.

Cuando Harry realizó su estudio, ambas poblaciones mantenían una convivencia más bien neutra, sobre el trasfondo de una clara asimetría en términos políticos y del conflicto histórico de la expansión de los blancos por los territorios indios. Como señala Harry, los kwakiutl tendían a considerar que la tierra era suya y eran conscientes de no haber firmado nunca ningún tratado con los blancos. A principios de los sesenta, el conflicto territorial se encontraba bastante enquistado. Aunque los indios trataban de adaptarse a las exigencias de los tiempos, y habían renunciado tácitamente a sus dominios territoriales, un nativo todavía podía llegar a hacerse la siguiente reflexión en voz alta en un encuentro entre bandas: «Yo me pregunto qué hacen todos estos tipos blancos rondando por aquí» [50].

A principios de los sesenta, el contacto con los blancos había producido ya grandes transformaciones en Blackfish. Pero no todas habían calado del mismo modo. En algunos aspectos visibles, la cultura de los blancos había pasado a formar parte de la vida indígena. Por ejemplo, aunque los mayores conservaban el uso del kwakwala como idioma local y se entendían entre sí en su lengua, la mayor parte de la población podía hablar inglés, y especialmente los más jóvenes (aunque no el inglés normalizado de los colegios y universidades norteamericanas). El vestuario de los indios también reflejaba el proceso de aculturación. Vestían vaqueros y camisetas, y sólo ocasionalmente, o en las celebraciones rituales que aún mantenían un sello «tradicional», se ataviaban con ropas o con elementos kwakiutl. Los jóvenes usaban transistores y radio-cassettes en sus fiestas. Algunos aspectos del comportamiento en grupo, como el proceso de trabajo de obtención de la leña para el auto-consumo, se habían individualizado hasta el punto de perder cualquier parecido con la actividad tradicional. A lo largo del siglo, los kwakiutl de Blackfish habían abrazado a su manera el culto anglicano, habían incorporado sus rituales, y «generalmente eran bautizados, se casaban y eran enterrados con la bendición cristiana» [61].

En otros aspectos, el contacto cultural con los blancos había cristalizado en situaciones *dobles*. Ciertas pautas habían sido incorporadas sólo por una parte de la población de Blackfish, pero no, como las anteriores, por el conjunto. Por ejemplo, según cuenta Harry, algunos núcleos domésticos —los más aculturados— prácti-

camente sólo tenían una economía dineraria, mientras que la economía de otros era casi exclusivamente de subsistencia. No obstante, la tendencia de estas situaciones dobles era hacia una progresiva asimilación generalizada a las pautas de la cultura colonizadora.

Algunos aspectos de esa asimilación habían implicado agudas transformaciones en la organización social de la vida indígena. Aunque en estos aspectos los indios habían cambiado sus prácticas considerablemente, permanecía la memoria de las prácticas tradicionales y el sentido de identidad asociado a ellas. Las nuevas formas de organización del trabajo y la convivencia habían hecho disminuir la importancia que antaño se concedía a la agrupación en núcleos domésticos extensos, bandas y jefaturas. Las compañías pesqueras industriales iban centralizando progresivamente la actividad en campos de trabajo de verano, donde los pescadores indios compartían residencia temporal con los asalariados blancos y los japoneses, aunque «los pescadores de cada grupo étnico [tendían] a amarrar sus barcos entre otros de su mismo grupo» [45]. La intervención de la administración del Estado sobre la organización política local era también evidente con la creación del Consejo de aldea regulado por el Acta india.

Un aspecto que reflejaba la transformación de las formas tradicionales de vida era el paulatino decaimiento del ritual que mejor había identificado a los kwakiutl durante décadas: el *potlatch*. Organizando estas ceremonias, los individuos que buscaban el liderazgo habían competido por extender su área de influencia en la banda. El que ofrecía un *potlatch* trataba de ampliar su prestigio reuniendo la mayor cantidad posible de bienes y riquezas entre sus seguidores, y redistribuyéndolas luego al conjunto de la banda en un gran festín. Cuando Harry hizo su trabajo de campo,

> La escala y significación del potlatch había cambiado considerablemente en relación con las grandes demostraciones que los adultos recordaban de sus días de juventud. Sin embargo, los acontecimientos eran en sí mismos ocasiones sociales excitantes y todo el mundo esperaba el momento de la danza india, la comida, y la posibilidad de recibir regalos y dinero [48].

Otras actividades tradicionales, como la pesca y preparación de la grasa del *eulachon* (pez-vela) para el auto-consumo como alimento y como medicina, también se habían ido desvaneciendo desde la llegada del hombre blanco.

A lo largo de su texto, Harry va exponiendo los diferentes matices del contacto cultural y perfilando uno de los argumentos centrales para interpretar ese contacto: los indios estaban reformulando (y

perdiendo) sus prácticas tradicionales, pero no estaban asimilando completamente los modelos culturales propios de la cultura de los blancos. Se estaba produciendo una incorporación *ambigua* y *ambivalente* de esa cultura, y esa ambivalencia podía ser ilustrada en una variedad de niveles mediante una descripción minuciosa: La resistencia de los indios a contratarse como empleados en las industrias de explotación maderera es un buen ejemplo en el terreno de las pautas de organización del trabajo. Desde el punto de vista de los agentes de desarrollo, el trabajo de extracción para la industria de la madera era una alternativa clara al agotamiento de los bancos pesqueros y a la disminución de la mano de obra después de la introducción de métodos de explotación industrial. Sin embargo, los indios eran reticentes a aceptar esta alternativa ocupacional, de manera que la extracción de la madera no acababa de imponerse como una actividad deseable en comparación con la pesca. Entre los argumentos que Harry trae a colación para comprender esta actitud destacan dos: por una parte, el trabajo de leñador era una actividad intensiva que no incluía como la pesca la posibilidad de gozar de tiempos de ocio para el disfrute de la ganancia obtenida; por otra, implicaba un estricto control del tiempo bajo la autoridad de jefes blancos. Los indios, acostumbrados a dirigir sus propias embarcaciones, no veían con buenos ojos ese tipo de control, trataban de evitarlo y podían llegar a abandonar el trabajo antes de someterse a él. Por otra parte, preferían un modelo de trabajo colectivo de tipo familiar o individualizado —pero en todo caso *autónomo*—, antes que el contrato asalariado de la empresa capitalista.

Aunque los indios de Blackfish eran conscientes de las limitaciones de sus actividades productivas tradicionales en el nuevo contexto, no confiaban demasiado en modelos de organización del trabajo que implicasen una transformación radical de sus valores y sus prácticas, o sobre los que no tenían una experiencia previa, incluso cuando esos modelos eran propuestos por otros indios más asimilados a la cultura de los blancos. Para ilustrar este punto, Harry muestra el escaso interés que les despertó un proyecto de cooperativa industrial para el procesado de almejas, propuesto por la Hermandad de nativos de la Columbia británica: los habitantes de Blackfish dudaban de que una cooperativa aumentase las oportunidades reales de empleo o la ganancia líquida por la venta de almejas.

La ambivalencia de los indios hacia las instituciones traídas por los blancos podía percibirse también muy claramente en el terreno de la organización política local. Durante su estancia, Harry asistió a las asambleas del Consejo indio de la aldea, implantado por la

administración canadiense, y pudo documentar cómo transcurrían entre la indiferencia de la mayoría y la dedicación recurrente de unos pocos. Presenció dos asambleas sucesivas en las que, finalmente, ante las presiones del agente para asuntos indios de la zona, y tras la intervención de la administración de Ottawa, el abuelo de Reggie fue reelegido como jefe del Consejo:

> Los aldeanos expresaban frecuentemente su insatisfacción con el sistema del consejo. Uno de los problemas estribaba en el intento de imponer una estructura organizativa tan formal sobre un grupo tan pequeño como la banda de Blackfish. Un ejemplo extremo de esto se produjo cuando el agente para asuntos indios trajo una urna cerrada —que nunca fue usada— para una elección de aldea en la que sólo se hallaban presentes doce votantes elegibles. Más crucial es el hecho de que tanto la autoridad como la tradición del sistema de jefes y consejos son dispositivos administrativos introducidos por el hombre blanco, sin precedentes en la cultura previa de los indios (Hawthorn *et al.* 1960, 35). Elegir tres hombres que puedan firmar un permiso para la adquisición de combustible para la bomba de agua de la aldea es una cosa; elegir tres hombres que puedan «mandonear a cualquiera» es otra diferente [64].

Esta reluctancia a incorporar las instituciones de los blancos en el modo de vida indígena se extendía también al uso del sistema sanitario, y por supuesto a la escuela local. En estos dos casos, los indios de Blackfish no cuestionaban el valor de los servicios que ambas instituciones podían ofrecer, pero ni los médicos recibían de los nativos «un apoyo incondicional» [19] ni los maestros podían esperar una identificación plena de los indios con los ideales transmitidos en la escuela.

En el estado en que lo encontró Harry, el proceso de aculturación tenía la apariencia de una tranformación a medio camino. El ajuste problemático entre las dos culturas se reflejaba muy especialmente en la escuela. Al comentar el extrañamiento de Harry en el capítulo anterior hemos resumido algunos elementos de la vida local que chocaban frontalmente con las exigencias y los valores promovidos por la institución escolar. Entre ellos, encontrábamos una visión de la vida que no se ajustaba a la práctica de realizar planes a largo plazo. En cierta ocasión, Harry le preguntó a un adolescente si le preocupaba verse metido en peleas. Éste le contesto: «Éste es el problema con vosotros, los blancos, siempre andáis procupados por lo que va a pasar» [20].

Aunque los indios de Blackfish reconocían teóricamente que la escuela era la única salida para mejorar sus posibilidades de empleo y

su integración definitiva en la cultura de los blancos, su modo de vida cotidiano se desarrollaba *en la práctica* en un grupo social que aceptaba sólo ambiguamente esa cultura, que se dedicaba fundamentalmente a la pesca y a la recogida de almejas, y que mantenía un recuerdo vivo de su cultura tradicional. En estas circunstancias, la escuela formaba parte de la vida indígena —como el inglés o los vaqueros—, pero ocupaba una posición hasta cierto punto subordinada en los esquemas de valoración de los nativos: cuando venía el comprador de almejas, o cuando había mareas óptimas para la recogida, crecía el absentismo escolar, especialmente de los niños mayores.

Al comprender el proceso de aculturación en términos *globales*, Harry hace que el ajuste problemático de la cultura india con la cultura de los blancos adquiera varias *dimensiones de inteligibilidad*. Las dificultades para una asimilación completa de los indios no se debían sólo —ni desde luego fundamentalmente— a una resistencia a incorporar la cultura de los blancos conscientemente asumida por parte de la población nativa. Por el contrario, en las dos últimas décadas, hasta los años ochenta, fueron precisamente los indios más identificados con la cultura de los blancos los que promovieron prácticas explícitas de conservación de la cultura tradicional.

La ambivalencia de los indios hacia las instituciones de los blancos puede comprenderse mejor si se piensa en las propias contradicciones del proceso de modernización. Estas contradicciones aparecen al formular, como sugiere el texto, la siguiente pregunta: ¿qué ofrece la modernización a los indios que pueda resultarles deseable? A lo largo del texto, Harry va elaborando una serie de argumentos alrededor de esa pregunta. Por ejemplo, la modernización supone el cambio hacia un sistema de trabajo asalariado (y, por tanto, dependiente), que sin embargo no puede garantizar el empleo. El Estado moderno pretende remediar la situación de pobreza de algunas familias, generada por ese sistema laboral que deja a los nativos sin trabajo y endurece sus condiciones de vida, mediante planes de subsidio que no forman parte de ninguna tradición reconocible por parte de los indígenas. En esta situación, algunos nativos interpretan el subsidio gubernamental no como una «ayuda de emergencia», sino como un «pago atrasado» [51-52]. La modernización ofrece también un contacto cultural que, en la práctica, no se plantea como simétrico (en este sentido Harry documenta la relación de paternalismo que tanto las instituciones públicas como las empresas privadas reproducen en su trato con los indios).

La escuela moderna ofrece a los nativos una educación formal que se presenta, en abstracto, como un recurso útil para un futuro

lejano, pero que —desde la lógica universalista de una escuela igual para todos— es incapaz de adecuarse a las necesidades educativas *inmediatas* y *específicas* de los nativos:

> Las escuelas indias trabajan con un curriculum oficial que establece el mismo sistema y utiliza los mismos materiales que las escuelas provinciales, un programa centralizado que carece de sensibilidad hacia los problemas locales, pero que resulta ser en alguna medida satisfactorio precisamente por ser el mismo en todas partes [74].

Además, entre los indios la gente joven va a la escuela cada vez durante más tiempo, pero su nivel de logro no alcanza a facilitar el tipo de oportunidades que exigen el pre-requisito de una educación formal [cf. 126 ss.]. En su posición ambigua, la escuela no puede garantizar a los individuos una integración en la cultura colonizadora, ni evitar que se produzca una progresiva separación de la cultura tradicional:

> Algunos de los muchachos de Blackfish que han completado el ciclo de enseñanza media, han podido comprobar a su regreso que se encuentran fuera de la corriente de la vida local, y que, sin estar adecuadamente preparados para una nueva vocación, tampoco están satisfechos con mantener el modo de vida de la aldea [80].

La posición de la escuela en esta situación de transformación sociocultural inacabada y contradictoria era también, en el mejor de los casos, ambivalente y paradójica.

Para comprender esa posición, en los sesenta Harry ofreció algunos detalles sobre el proceso histórico de implantación y desarrollo de la escuela local. En este sentido, describió las tendencias a la centralización educativa y al universalismo a lo largo del siglo, dando cuenta de la creciente relevancia del superintendente regional en la contratación del personal y la gestión del centro, y mostrando la progresiva introducción de los contenidos normalizados de las escuelas de los blancos en los curricula diseñados para los indios.

Por otra parte, el autor compendió y describió los ingentes problemas de funcionamiento de las escuelas de aldea: las dificultades en el reclutamiento del profesorado, la permanente rotación de maestros, así como sus condiciones de aislamiento, infravivienda y desatención por parte de los organismos centrales.

Una línea fundamental de argumentación relacionada con la posición sociocultural de la escuela en Blackfish tiene que ver con el problema, ya señalado, de la falta de integración real entre los in-

dios y los blancos en el conjunto de las esferas de la vida. La escuela era, por antonomasia, el lugar en el que los indios podían ganar una cierta familiaridad con los modelos culturales de sus colonizadores; pero, en la práctica, era también el *único* lugar para acceder a esos modelos de referencia. De este modo, la institución se situaba en la difícil tesitura de cambiar un medio cultural que la sobrepasaba por todas partes en direcciones contradictorias. Las expectativas de los padres de Blackfish en relación con el futuro de sus hijos constituyen un buen ejemplo. La disminución objetiva de las posibilidades de trabajo en la pesca tradicional era progresiva, pero relativamente *lenta*: aunque todos compartían la idea de que la escuela iba a resultar imprescindible en el futuro para acceder a otros puestos de trabajo —cuyas actividades reales eran desconocidas—, los adultos no percibían una amenaza inmediata sobre sus empleos. Muchos adultos habían pasado algún tiempo en la escuela, pero en sus vidas la institución escolar no había sido considerada una *necesidad* para el trabajo. De manera que en la socialización de los niños de Blackfish sólo algunos padres expresaban algo más que vagas aspiraciones en relación con el futuro laboral de los hijos, y con el papel que la escuela podía llegar a jugar en él.

La posición de la institución escolar en Blackfish se complicaba además por el hecho de que los nativos valoraban más el centro provincial de la vecina ciudad de Alert Bay que la escuela de su aldea. Los indios consideraban que la ciudad ofrecía mejores maestros y más oportunidades reales para continuar con los estudios y para sacar algo de ellos. Esta idea de que las escuelas de aldea tenían un nivel inferior era compartida por los propios maestros y administradores blancos. La falta de plazas en Alert Bay era una de las pocas razones para mantener en activo la escuela local.

Teniendo en cuenta este *conjunto de circunstancias*, una de las principales líneas argumentales de Harry consiste en señalar el tremendo error que se deriva de dar por sentado que la educación formal que ofrece la escuela moderna es recibida, practicada e interpretada del mismo modo en todas partes. A lo largo de su texto, Harry va dibujando esa línea con una serie de argumentos que podrían subsumirse bajo la siguiente pregunta: ¿qué es la escuela para los indios de Blackfish?

Harry formula esta pregunta al exponer los rendimientos escolares de los chavales de la aldea, y al subrayar las inconsistencias entre el discurso de los indios, el de los maestros y el de los registros oficiales. El desconcierto producido por estos diversos modos de *conceptualización del rendimiento* se hacía tan extremo que en la

mayor parte de los casos llegaba a ser imposible conocer el «nivel educativo» que se debía asignar a los alumnos. En contrapartida,

> la mayor parte de los niños espera[ba] terminar su escolarización al cumplir una determinada edad, más que al completar un nivel específico [95-96].

La de Blackfish era una escuela que fracasaba en el cometido elemental de asignar posiciones a los individuos en una carrera normalizada. Y sin embargo, seguía funcionando: ¿se trataba de la misma institución que había educado a Harry y a las personas de su entorno cultural?

Las dificultades de comunicación de Harry como *maestro* con los padres también sugieren la existencia de modos diversos de interpretación de la institución:

> En cualquier charla formal entre el padre y el maestro, éste tendrá que afrontar el siempre difícil problema de qué decir a los padres acerca de su hijo como alumno [86].

La irrelevancia local de los *curricula* académicos, la inadecuación de la escuela con respecto a las necesidades y motivaciones de los indios, y las dificultades que tanto los maestros anteriores como el propio Harry habían experimentado para mantener a los chavales ocupados en el aula, junto con la relación intercultural de asimetría y paternalismo, habían fraguado en los nativos un concepto de la institución más bien disciplinario, no del todo acorde con la visión orientada a la adquisición de conocimiento por medios pedagógicos.

Además, como hemos señalado en el capítulo anterior, los chavales tendían a interpretar el trabajo escolar como una tarea a realizar, y no concedían demasiada importancia a si debía ser realizado o no individualmente (así era como se interpretaba tradicionalmente el trabajo en su comunidad). Hacían las tareas en grupo, y a la menor oportunidad se ayudaban los unos a los otros, con la consiguiente desorientación del maestro a la hora de afrontar la evaluación. Los chavales podían entrar en competición cuando realizaban los trabajos de clase, pero al no conceder al maestro una autoridad especial para meterse en sus cosas (no se la concedían prácticamente a nadie) no respondían de un modo predecible a los estímulos de competición que él les proponía. En la escuela de Blackfish, Harry tuvo que evitar las comparaciones entre alumnos y la competición inducida como fuentes de motivación.

No obstante, en la situación de ambivalencia subrayada por Harry, no todos los indios de Blackfish mantenían las mismas actitudes hacia la escuela. La introducción de matices en la interpretación general es otra de las líneas argumentativas esenciales. En el «continuo de aculturación» planteado por Harry había núcleos domésticos que valoraban más la educación escolar (como el de Reggie o Dorothy), y los había que la valoraban menos. Globalmente, sin embargo, la posición de la institución era difícil y comprometida: su función en la sociedad de Blackfish no era clara, como tampoco eran claras las ventajas que ofrecía. En conjunto, la actitud de los indios en el aula, y muy especialmente de los niños y niñas mayores, fue descrita por Harry como de «sumisión reluctante».

Para hacernos comprender cómo los chavales de Blackfish interpretaban su asistencia a la escuela, el autor utilizó la siguiente metáfora:

> Los chavales esperan ir a la escuela, pero su participación en ella es análoga a la que tendrían al viajar en el barco de otro: uno sube, se sienta pacientemente esperando a que transcurra el largo y lento viaje, y eventualmente se baja [95].

Como cabeza visible de la educación formal en Blackfish, el maestro —es decir, su rol— tampoco escapaba a la ambivalencia. Los nativos le estimaban y le repudiaban; algunos de sus alumnos le escribieron cartas entrañables cuando abandonó Blackfish, pero mientras estuvo allí tuvo que comprender que su posición era también como la de un «enemigo» [84] (cf. Wolcott, 1993a).

Y sin embargo, en esta situación ambivalente, tanto la presencia de un maestro en Blackfish, como la existencia de una escuela local, suponían un reconocimiento social por parte de los blancos de las necesidades educativas de la población india; un reconocimiento de su condición de aspirantes a formar parte integrada de la cultura colonizadora. Como señala el autor, con todas sus contradicciones, la escuela era como una «embajada» del mundo de los blancos en la aldea, y su cierre en el verano de 1964 fue el espaldarazo definitivo a la emigración y el abandono de Blackfish.

El caso de Reggie ilustra el coste social que tuvo para los indios esta posición ambivalente de la escuela en Blackfish como reflejo de las paradojas del proceso global de aculturación:

> Con objeto de mantener unos ingresos continuos para afrontar los costes de alimentación y vivienda, y para ser capaces de enviar a sus hijos a la «mejor clase de escuela», los padres de Reggie tuvieron que

separarse, y la madre tuvo que quedarse a vivir sola en una comunidad relativamente extraña administrando su casa separada de su marido, sus parientes y sus padres. Ésta era, precisamente, la situación que todos ellos habían estado tratando de evitar [124].

En el núcleo argumental del texto de Harry, las diversas líneas nos hablan, en diferentes claves, de una comunidad india en los límites de su existencia. «Irse de la aldea» constituye un tema clave que reverbera una y otra vez en el texto etnográfico. Desde las primeras páginas asistimos al círculo vicioso de la emigración. El proceso de aculturación en Blackfish no sólo no proveía a los indios de modelos adecuados para integrarse en la cultura de los blancos, sino que se estaba llevando los modelos nativos que podían contribuir al cambio: «La gente más progresista —le comentó un indio a Harry— ha abandonado la aldea» [5].

Por otra parte, algunos de los que se habían quedado corrían el riesgo de responder a esa aculturación inacabada con la formación de identidades personales ambivalentes y en conflicto:

> Como el padre de Reggie, Arnold [su tío] se identifica tanto con la cultura blanca como con la cultura india. Sin embargo, en la medida en que intenta reconciliar ambas culturas en un solo estilo de vida, Arnold pone en evidencia una mayor desorientación de la personalidad que su cuñado [38].

Entre los alumnos de Harry, Reggie fue el prototipo de niño ambivalentemente situado en el proceso de aculturación:

> Fue atrapado entre la actitud positiva y orientada hacia el logro de sus padres (y de su maestro) y la orientación negativa, no-académica de sus iguales [119].

Reggie, paradigma de una vida dividida en el proceso de aculturación, se suicidó a los 31 años. Harry le dedica un recuerdo en la postdata con que concluye su epílogo de 1989.

II. UN RESUMEN ARGUMENTAL DE *THE NEXT GENERATION*

Desde el principio, John presenta su trabajo como un intento de mostrar las «razones» por las que «fracasan» en la escuela una buena parte de los niños de Burgherside, un barrio de la ciudad de Stockton (California) en el que residían fundamentalmente negros y chicanos [cf. 1].

Como acabamos de ver, en el texto de Harry los argumentos se van tejiendo *desde* la descripción de la vida cotidiana de los indios de Blackfish. La comunidad científica se encuentra prácticamente ausente, tácitamente representada por el propio investigador. Por el contrario, el texto de John comienza criticando explícitamente las interpretaciones científicas al uso sobre el fracaso escolar de las minorías étnicas en Estados Unidos.

La primera línea argumental de John es, pues, la que traza al cuestionar las definiciones de la realidad propuestas por los estudiosos norteamericanos de la educación. Aunque en las primeras páginas este cuestionamiento es muy evidente, continúa a lo largo del texto por medio del *relato* de las condiciones vitales e históricas de la población de Burgherside. Su etnografía muestra en qué medida las definiciones de los estudiosos son incapaces de dar una visión adecuada de la vida de la gente del barrio y de *sus* interpretaciones de la educación formal. En este sentido, el trabajo de John confronta básicamente dos perspectivas sobre el fracaso: el punto de vista altamente racionalizado de los científicos de la educación, los planificadores, los administradores y los maestros, que coincide en gran medida con el que sostienen los habitantes de clase media de Stockton que pagan sus impuestos (los «contribuyentes»); y el punto de vista cotidiano de los burghersiders.

Considerado globalmente, el trabajo de John consiste en *falsar* la primera perspectiva, que se pretende científica, proponiendo como alternativa la segunda, surgida de la vida de los que fracasan, haciendo así que el fracaso escolar resulte *inteligible* en sus propios términos, es decir, desde las condiciones de experiencia de los que lo encarnan[1].

> La mayor parte de los estudios sobre las causas del fracaso escolar entre los pobres y las minorías subordinadas intentan simplemente, a menudo, documentar la interpretación que la clase media tiene del universo de estas personas. Aunque las teorías que surgen de tales estudios pueden ser auto-consistentes y satisfactorias para los investigadores y sus escuelas de pensamiento, no tienen por qué

1. El juego de perspectivas en *The next generation* es en realidad múltiple, pues ninguna de las dos partes de las que estamos hablando mantiene en realidad una visión unitaria de la educación y el fracaso escolar en Burgherside. Por otra parte, al hablar sintéticamente de la «visión» de los burghersiders podría pensarse que John se limitó a contraponer las interpretaciones conscientes de los habitantes del barrio a las interpretaciones conscientes de los contribuyentes y maestros. Aunque la *composición conjunta* del espacio de perspectivas, llevada a cabo por John, apoyaba las visiones corrientes de los burghersiders cuando reflexionaban sobre el fracaso, esa composición —realizada por el autor en su texto— no podría ser atribuida en la práctica a ningún agente en particular.

representar con exactitud las «realidades» que intentan explicar o describir [16].

La crítica de los puntos de vista de los estudiosos norteamericanos de la educación ofrece diferentes frentes argumentales, que John comienza articulando en un razonamiento secuencial, demostrativo y académico. En primer lugar, como es común en los textos etnográficos, John trata de *concretar* al máximo el *quién* de su estudio:

> La literatura actual sobre los problemas educativos en las ciudades [de Estados Unidos] amontona a diferentes tipos de gentes bajo términos como clase baja, los pobres, o las minorías étnicas: En este libro definiré con mayor precisión la población estudiada [1].

Burgherside era un barrio con una alta tasa de desempleo, trabajadores asalariados con poca cualificación, y núcleos domésticos que vivían del subsidio estatal concedido a las familias con niños dependientes y escasos recursos. Sin embargo, John observó que su fracaso escolar no era consecuencia directa de su «pobreza» o de su pertenencia a la «clase baja», sino que se comprendía mejor cuando se situaba en el plano de las relaciones interétnicas. En esas relaciones se veían comprometidos *todos* los grupos étnicos de Stockton, incluidos los «anglos» de clase media, con su presente y su pasado. En consecuencia, John definió a su población siguiendo, fundamentalmente, un criterio de etnicidad. Pero, de acuerdo con el objeto de su discusión, se vio forzado a concretar aun más:

> Distinguiré entre dos tipos de minorías que encontré en Stockton, designando a un grupo como *minoría subordinada* y al otro como *minorías inmigrantes*. Por minorías subordinadas entiendo aquellos grupos que fueron incorporados a los Estados Unidos más o menos contra su voluntad. Las minorías subordinadas incluyen a los indios americanos, [...] a los chicanos del sudoeste de Texas, [...] y a los negros. Las minorías inmigrantes incluyen a los árabes, chinos, filipinos y japoneses, entre otros. Estos grupos vinieron a los Estados Unidos por las mismas razones que los blancos dominantes —buscando asilo político o religioso, pero especialmente una mejora económica [2].

Para John este matiz resultó crucial, porque en Estados Unidos el fracaso escolar había venido afectando de un modo característico a las minorías subordinadas, pero no a las inmigrantes, que en algunos casos, como hemos apuntado en el capítulo anterior, habían llegado a alcanzar rendimientos escolares y a ocupar posiciones en la escala de la estratificación laboral superiores a las de los anglos de clase media.

> Un punto importante de este estudio es que la mayor parte de los chicanos que viven en el sur de Stockton, incluyendo los de Burgherside, son empleados de cuello azul y trabajadores agrícolas. Esto también es cierto para los negros [...]. Originalmente, los orientales vinieron a Stockton a aportar mano de obra barata en las granjas. Ahora han sido desplazados de este papel por los chicanos y los filipinos. En su mayor parte, los orientales de segunda y tercera generación se han convertido en hombres de negocios y profesionales, y muchos de la tercera generación se han marchado de Stockton hacia lugares con mejores oportunidades de empleo [47].

Sentada esta base, que parecía no haber sido suficientemente tenida en cuenta por los expertos y los planificadores de los programas de educación compensatoria, John se vio en disposición de poner en tela de juicio la idea (inspiradora de tales programas) de que el fracaso escolar de los negros y los chicanos de Burgherside iba a poder resolverse con una orientación clínica, dirigida a resolver los problemas académicos *individuales* de los alumnos, los padres o los maestros. A juicio de John, el fracaso de los chavales del barrio sería mejor comprendido al aclarar la trama de las relaciones culturales e históricas entre los grupos étnicos *particulares*, al revelar el *significado* de esas relaciones interétnicas, y al dar cuenta de las *expectativas* mutuas que esos grupos habían ido construyendo con la experiencia y el paso del tiempo.

Como observador externo de los valores de la educación formal en Estados Unidos, John destacó que la función esencial del sistema era conducir a la gente a un mercado de oportunidades laborales (antes que alimentar una abstracta «sed de saber»). La *subordinación* histórica de minorías como los negros y los chicanos había cristalizado en una situación de desigualdad real en el acceso a esas oportunidades en relación con otros grupos étnicos: formaba parte de la experiencia común de la gente del barrio comprobar que a igual titulación escolar, el mercado laboral no les abría las mismas puertas que a los miembros de esos otros grupos.

A lo largo de su estudio John ilustra pormenorizadamente esta situación, *invirtiendo* el argumento característico de los programas compensatorios, cuyas perplejidades él pudo sentir en carne propia: el fracaso escolar de las minorías subordinadas no es consecuencia de un déficit o de una inadaptación, sino que constituye precisamente una *adaptación* a las condiciones de desigualdad real en un sistema educativo planificado para acceder a un mercado que, sin embargo, se encuentra cerrado en la práctica: ¿para qué rendir en la escuela si eso no conduce a ninguna parte?

Este planteamiento lleva consigo dos planos diferentes de tratamiento argumental. Por una parte, John ofrece argumentos para desmontar las teorías que identifican el fracaso con un déficit de las minorías subordinadas. En diversas partes de su monografía critica la interpretación *deprivacionista*, que entiende que el fracaso es consecuencia de la «pobreza» del ambiente cultural de tales minorías; pone en tela de juicio las soluciones propuestas por las teorías de la *organización escolar* de la época, que asumían que el fracaso podía ser resuelto interviniendo sobre el ambiente restringido de la escuela y el aula; y finalmente, cuestiona la teoría *eugenésica* que atribuye el fracaso a una inferioridad intelectual de los negros, genéticamente determinada. En este plano de la argumentación, John desarrolla un planteamiento radicalmente crítico que toma por objeto no sólo el funcionamiento de la educación formal en los Estados Unidos, sino la estructura política de las relaciones interétnicas y su incidencia en el sistema de oportunidades:

> La presente situación no puede transformarse meramente cambiando los ambientes del hogar y el vecindario, o cambiando o aboliendo la organización escolar tradicional, o por medio de la aplicación de la eugenesia. Ni siquiera llevando a cabo todas estas cosas conjuntamente. Lo que se necesita, sobre todo, es incrementar las oportunidades de las minorías subordinadas para que se beneficien social y económicamente de sus logros educativos, *sobre la misma base que los blancos* [3].

El segundo plano de la argumentación consiste en ofrecer una *detallada ilustración* de cómo ha sido producida y perpetuada en Burgherside la «adaptación del fracaso» de los negros y los chicanos a lo largo de las generaciones. Esa ilustración se lleva a cabo por medio de una descripción minuciosa y caleidoscópica de las visiones de la vida y la educación entre los burghersiders y los agentes educativos de la ciudad y el barrio. Es en este plano argumental —menos centrado en un examen de tradiciones intelectuales o bibliográficas— en el que se va construyendo la trama cultural que hace inteligible el fracaso como adaptación. Como en el caso de Harry, la descripción de un mundo vivido e interpretado por gente concreta *da cuerpo* a las hipótesis científicas y a las ideas críticas.

El núcleo de este plano argumental consiste en detallar *dos sistemas de creencias* con sus relaciones recíprocas: el de los negros y chicanos, por una parte, y el de los anglos de clase media por otra. Aunque diversos, ambos sistemas se complementan en el mantenimiento cotidiano del fracaso de los burghersiders.

Es importante tener en cuenta que, debido al *tipo* de datos que utiliza John (véase el capítulo anterior), estos «sistemas de creencias» no son únicamente racionalizaciones o ideas abstractas, sino que se encuentran *encarnados* en formas de relación social y de práctica, así como en roles específicos que son desempeñados a diario por los agentes reales. Además, tampoco se trata de sistemas recién creados: tanto su existencia como su mantenimiento se apoyan en décadas de subordinación, a lo largo de las cuales las sucesivas generaciones han ido reinterpretando —pero también reproduciendo— el techo de oportunidades asociado a su condición étnica.

En primer lugar, en la trama de Stockton hay, como en Blackfish, un proceso de contacto cultural. Por una parte están los chicanos y los negros, procedentes de zonas rurales de México y del sur de los Estados Unidos. Por otra parte está la población blanca, de clase media y de procedencia urbana, que tiene en sus manos el control real de las instituciones escolares de la ciudad. En esta situación, John documenta algunos desajustes que nos recordarán a aquellos elementos que en Blackfish «no encajaban» con los requerimientos de la cultura escolar. Por ejemplo, «los burghersiders [muchos han sido y siguen siendo trabajadores agrícolas estacionales] operan en un nicho económico que crea una perspectiva ecológica temporal diferente a la que sostienen los blancos de clase media» [27]: muchos burghersiders tendían a tomar sus vacaciones durante el invierno, lo que entraba en conflicto con el ciclo escolar normal. Además, en los hogares de Burgherside, los adolescentes solían unirse pronto a la fuerza de trabajo doméstica dedicada a los trabajos agrícolas. El desempleo, bastante generalizado entre los adultos, era aún más importante entre los jóvenes y los adolescentes. De este modo, el bloqueo del sistema de oportunidades se hacia evidente para los más jóvenes como una condición real de existencia, afectando así a la motivación exigida por el medio escolar: «Muchos niños viven la experiencia de la frustración del desempleo antes de "acabar la escuela"» [31].

Pero lo crucial en el caso de John no fue documentar los desajustes entre visiones del mundo diferentes, sino comprender cómo y con qué consecuencias *esas diferencias se traducían en jerarquías* en un país que declaraba explícitamente la importancia del principio de igualdad de oportunidades, y entre grupos que se pretendían interesados en un funcionamiento institucional *común*.

Un aspecto de la mayor importancia en la argumentación de John consistió en mostrar que la visión que negros y chicanos tenían del sistema de oportunidades no era el resultado de una mera agre-

gación de los problemas que encontraban los individuos aislados en su trato con las instituciones escolares y laborales. Al aproximarse mediante el trabajo de campo a la vida cotidiana de los burghersiders, John pudo comprobar que el estereotipo que consideraba al barrio como una aglomeración de individuos desagregados y patológicamente aislados era erróneo. Burgherside poseía sólidas redes de amistad, parentesco y vecindario, así como asociaciones civiles que conferían a los «problemas» educativos de las minorías subordinadas una dimensión *pública* difícilmente interpretable desde la perspectiva clínica que solían sostener los contribuyentes.

Puesto que el texto de John se basa en la definición del concepto de «minorías subordinadas», el autor dedica parte de su argumentación a mostrar cómo es en concreto esa relación de subordinación en Stockton, especialmente en el nivel de gestión de las instituciones escolares. En este sentido, John describe cómo los burghersiders y los contribuyentes perciben y construyen recíprocamente sus relaciones con respecto a la escuela, de manera que tienden a reproducir y a mantener la histórica relación jerárquica; y utiliza la clásica categoría de *patronazgo* para referirse a esa relación.

John encontró que uno de los pilares de la subordinación radicaba en las definiciones aceptadas en Stockton acerca de las relaciones entre los grupos étnicos y el sistema económico público, que abastecía de recursos a la educación formal. La clasificación que se usaba en Stockton para situar a los grupos en relación con la educación quedaba establecida en la oposición entre «contribuyentes» y «no-contribuyentes».

> Un contribuyente no es sólo el que paga los impuestos (sobre la propiedad, los ingresos, o ambas cosas), sino también el que es reconocido públicamente como tal[2]. Para obtener ese reconocimiento una persona debe vivir en un barrio: *a*) con pocos o ningún receptor de subsidios, y particularmente del AFDC (Ayuda a las Familias con Niños Dependientes), y *b*) con elevados valores de propiedad. Y a la inversa, una persona no es reconocida como contribuyente cuando vive en un barrio: *a*) con muchos receptores de subsidios, y en particular del AFDC, *b*) con bajos valores de propiedad, y *c*) si se trata de una persona que recibe, ella misma, algún subsidio [50-51].

Puesto que los contribuyentes creían que la educación escolar era una vía real de mejora del estatus de los no-contribuyentes, y puesto que se veían a sí mismos como sostenedores del sistema pú-

2. Muchos no-contribuyentes en realidad *también* pagaban sus impuestos. Esta nota es nuestra.

blico de educación, se atribuían la responsabilidad de transformar a los negros y a los chicanos en contribuyentes, convirtiéndolos así en «ciudadanos "más útiles para su ciudad"» [52]. Pero, al mismo tiempo, se atribuían un control prácticamente plenipotenciario sobre las interpretaciones legítimas del modo de gestionar la escuela, haciéndose cargo de definir tanto las soluciones a los «problemas» de los burghersiders, como los problemas mismos. Este esquema de las relaciones entre los grupos étnicos y el sistema económico público traducía la relación histórica de subordinación en una relación *política* con consecuencias efectivas sobre la distribución de los recursos de control.

En estas circunstancias, ambos sectores de la población no influían al mismo nivel sobre las decisiones que suponían un uso y una canalización de los recursos públicos. La gestión de la escuela no era resultado de una relación recíproca entre burghersiders y contribuyentes, sino de una relación semejante a la descrita por Foster para dar cuenta del tipo de contrato entre patrones y campesinos en una sociedad rural de México (Foster, 1963). Unos tomaban las decisiones *por* los otros (por ejemplo, aprobando la implantación de programas compensatorios en las escuelas), pero *sin* contar con ellos. Según la visión que se consideraba legítima, los recursos públicos aportados por los contribuyentes se otorgaban a cambio de la subordinación y la deferencia de los burghersiders.

En las escuelas, esta relación de patronazgo (que impregnaba todas las facetas de la vida en común) era encarnada especialmente por los maestros. Éstos exigían a las familias de Burgherside un reconocimiento social que iba más allá de lo que correspondería al cumplimiento de una obligación de servicio. Al mismo tiempo, los maestros asumían que los padres de Burgherside debían aceptar la visión que los profesionales tenían acerca de los «problemas» de sus hijos, estuvieran o no estuvieran de acuerdo con esa visión.

A estos elementos de la trama John añadió una dimensión longitudinal de contraste intergeneracional. Su interés por este contraste radicaba en comprender por qué los niños y las niñas de Burgherside parecían no tomarse en serio la escuela como medio para mejorar sus condiciones de vida: ¿por qué no se esforzaban ni rendían hasta donde eran capaces de hacerlo? En esta dimensión de su etnografía, John ilustró cómo había ido cristalizándose la decepción histórica de las minorías subordinadas en relación con las promesas de la escuela formal.

Con este propósito, investigó la evolución de las concepciones de la escuela a lo largo de tres generaciones de burghersiders, mos-

trando cómo la experiencia acumulada en una *tradición* de interpretación de la institución escolar había ido conformando una desilusión que no podía ser comprendida como una «carencia motivacional» en términos clínicos o psicológicos.

En la experiencia vital de los abuelos —*the last generation* [«la última generación»]—, la educación formal no había sido fundamental. Habían accedido a los niveles más bajos tanto del sistema educativo como del sistema laboral, llegando hasta donde se esperaba que llegasen en una sociedad que les había cerrado explícitamente las puertas de *ambos* sistemas. La generación de los padres —*the lost generation* [«la generación perdida»]— vivió por primera vez la educación formal como una promesa de movilidad socioeconómica. Fueron años en los que el sistema escolar de los Estados Unidos experimentó una primera expansión, y en los que fue haciéndose progresivamente notorio el desajuste entre el sistema educativo y el sistema laboral. Muchos comprobaron, directa o indirectamente, que la inversión en educación formal —pese a sus promesas— no proporcionaba *de hecho* un avance correlativo de las recompensas económicas y laborales.

Para la generación actual —*the next generation* [«la próxima generación»]— la educación formal se había convertido en una necesidad inevitable. En la década de los sesenta se había producido en Estados Unidos una cierta apertura en el acceso a las oportunidades ofrecidas por el sistema laboral, pero la asimetría *relativa* entre los rendimientos escolares y los logros reales, en comparación con los chavales de otras etnias, seguía manteniéndose. Como hemos señalado, esa asimetría se reflejaba en el techo de los rendimientos escolares, pues los chavales de Burgherside tendían a adaptar razonablemente sus esfuerzos académicos a los niveles de logro que esperaban alcanzar.

Al ilustrar la transmisión intergeneracional de las *actitudes* hacia la escuela, John nos hace ver una progresión: los abuelos, escasamente comprometidos con la educación formal, no «impulsaron» a sus hijos decisivamente hacia el trabajo escolar. Éstos, que crecieron en un mundo que concedía a la escuela una relevancia cada vez mayor, fraguaron una actitud paradójica, orientada por una parte a reconocer la importancia de la escuela como medio de movilidad y, por otra, los límites de la institución en ese mismo sentido. A finales de los sesenta nadie dudaba en Burgherside de la importancia de la escolarización, pero el mantenimiento de un techo en las oportunidades reales contribuía a reforzar la desconfianza que los padres habían adquirido por experiencia propia, y esa desconfianza era

transmitida, en el entorno de la vida cotidiana, a los chavales de «la próxima generación»:

> Por una parte, los padres subrayan la necesidad de adquirir más educación: *No te vas a convertir en alguien como yo. Ve a la escuela.* Por otra parte, enseñan a sus hijos tanto verbalmente como a través de sus propias vidas que a los burghersiders que «han llegado lejos» en la escuela no les resulta tan fácil «llegar lejos» en la sociedad [98].

Al final de este recorrido la etnografía hace brillar con especial fuerza un argumento: los chavales de Burgherside no se toman en serio el trabajo escolar. Esa «falta de seriedad» era apuntalada por una noción compartida acerca de los rendimientos: el «rendimiento *standard*». Con el uso de esta fórmula los burghersiders —y también los maestros— identificaban la moda percibida de las calificaciones escolares en el barrio, expresando una ambigua satisfacción al alcanzar el rendimiento de la mayoría («Aprobado»), a sabiendas de que ese rendimiento se encontraba por debajo del que habrían podido conseguir si se hubieran tomado la escuela más en serio:

> Para los burghersiders, el *standard* es la nota que piensan que obtiene la mayor parte de la gente del barrio o de su *raza*, no necesariamente la que podrían obtener. Así pues, una de las paradojas de la educación en Burgherside es que la gente parece estar *satisfecha* con rendimientos que se encuentran muy por debajo de sus objetivos [89].

Sobre este esquema de relaciones entre los distintos segmentos poblacionales de Stockton y entre las diferentes generaciones de burghersiders, John compone un cuadro detallado de las creencias y las conductas que producen y reproducen la adaptación del fracaso.

En primer lugar, traza las líneas contradictorias de las relaciones entre los padres, los hijos y los responsables escolares; y la incidencia de los grupos de pares del barrio en la producción del fracaso. En segundo lugar, establece el papel de los maestros y de su relación de patronazgo con los burghersiders en la configuración del fracaso escolar como adaptación, y en la construcción de un vacío comunicativo que se concreta en dos sistemas de interpretaciones del fracaso que conviven en exclusión mutua: allí donde los maestros ven déficit intelectuales, los burghersiders ven rendimientos razonables; y donde los maestros perciben deprivación cultural, los burghersiders perciben que su propia cultura no es reconocida.

En tercer lugar, el autor describe cómo los contribuyentes —y entre ellos, los mismos maestros— alimentan continuamente una

definición clínica e individualizada de los «problemas» de los burghersiders. Esa definición, que no hace sino reforzar un esquema de culpabilización por el propio fracaso, opera en definitiva, como una profecía autocumplida, reproduciendo los bajos rendimientos escolares. En este punto, John analiza la posición que ocupa la filosofía de los «programas compensatorios» propuestos y financiados por los contribuyentes. Basados en los estereotipos resultantes de un desconocimiento de la situación vital de los burghersiders, esos programas buscan «mejorar» un «ambiente familiar» supuestamente negativo, y *corregir* ciertos aspectos de la vida social de los burghersiders que sencillamente no coinciden con sus formas de vida real.

Cuando llegamos al término de la etnografía de John, la compleja realidad de las relaciones históricas y sociales en la ciudad de Stockton, así como la madeja de supuestos acerca de la escuela desde unas y otras perspectivas, provocan la impresión de que las críticas realizadas a las teorías deprivacionistas, organizativas y eugenésicas del fracaso escolar, son algo más que artefactos intelectuales. La *presentación* de la realidad concreta de los burghersiders acaba modelando, en sí misma, una *representación* invertida de las «razones» que conducen al fracaso.

Tras acompañar a John en su viaje, ya no es posible preguntarse *solamente* por cosas como la motivaciones, los cocientes de inteligencia, la organización de las escuelas y las aulas, o los ambientes familiares. El principal aprendizaje que extraemos es que cualquier aspecto de la cultura, como la pauta de fracaso escolar de los estudiantes de Burgherside, se encuentra inserto en una *trama* de relaciones históricas y socioculturales, en una *red* de significados y de prácticas, que las personas *concretas* ponen en juego en lugares *concretos*. Esta atención a lo concreto nos dice cosas sobre otras posibles situaciones *análogas* en la medida en que sabemos reconstruir las *relaciones entre elementos significativos*: ése es el camino por el que la interpretación cultural conduce a ver lo general en lo particular. Como señalaremos en el próximo capítulo, esa reconstrucción de la trama cultural es lo que los etnógrafos denominamos *suministrar contexto*.

III. UN EXAMEN MICROSCÓPICO DE ALGUNOS FRAGMENTOS DE LAS ETNOGRAFÍAS DE HARRY Y JOHN

Ningún *resumen* argumental como los que hemos presentado hasta ahora podría dar cuenta de lo que queríamos decir al principio de este capítulo al definir el texto etnográfico como un *relato* organizado en torno a argumentos científicos. Esta definición implica que la etnografía, como texto, es un modo bastante genuino de presentar la información y de *relacionarla*, en comparación con otras formas de discurso científico sobre la sociedad y la cultura.

Hagamos lo que hagamos, mediante resúmenes sólo podremos ofrecer restructuraciones análogas a los textos originales. Con el tipo de lectura que propondremos en esta sección, trataremos de aproximarnos al texto mismo, o mejor dicho, a unos pocos fragmentos, con el objeto de mostrar el carácter *narrativo* del discurso etnográfico, la imbricación de sus dimensiones *descriptiva* y *argumental*, y la manera en que la *trama* cultural va reflejándose en la trama etnográfica de un modo más abierto que el que podría sugerirse por medio de resúmenes meramente argumentales.

Bajo el epígrafe «Los aldeanos como pescadores», situado en el capítulo 2 de *A kawakiutl village and school*, que lleva por título «El ciclo económico anual», Harry escribió:

> La actividad de verano en los hogares de los niños que reciben una atención especial en este estudio ilustra las relaciones entre algunos aldeanos y la industria de la pesca.
>
> El abuelo de Reggie es propietario y operador de un barco pesquero, y es uno de los patrones de mayor edad de la zona. Cuando la compara con la de otros barcos, describe su captura como «buena, aunque no entre las mejores», con lo que quiere decir que su pesca es regular, y que su barco es sólo ocasionalmente uno de los «grandes». Le gusta señalar que muchos patrones de la flota local, incluyendo a algunos de los barcos más grandes, «comenzaron en [su] barco». Del grupo de diez aldeanos que trabajaron en barcos al abrirse la temporada, ocho son miembros de la familia del abuelo de Reggie por nacimiento o por matrimonio.
>
> Cuando Reggie sea lo suficientemente mayor como para trabajar legalmente en una tripulación pesquera (a sus dieciséis años), probablemente habrá pasado una parte de cada temporada de los diez años anteriores en el barco de su abuelo. A sus seis años ya ha aprendido cómo se hacen algunas tareas. Que dentro de diez años su abuelo siga faenando en un barco tan grande es otra cuestión. Este pensamiento ya ha pasado por la mente de su abuelo. Cierto día, mientras cruzábamos las rutas del interior de las islas avistamos un pequeño barco que faenaba con una tripulación de tres hombres y que siempre permanecía en las áreas de pesca protegidas. «Algún día, cuando sea viejo —dijo el abuelo de Reggie— tendré un barco como ése, y vendré a pescar aquí con Reggie y su primo como única tripulación».
>
> En casa de Joseph, sus dos hermanos mayores y su padre son pescadores expertos. Dentro de un mes, el propio Joseph será lo suficientemente mayor como para unirse a una tripulación cuando

se abra la temporada. Joseph es un muchacho grande y fuerte. Si en su familia inmediata hubiera habido algún propietario de barco, él habría tenido el trabajo asegurado. Sin trabajo, el verano de Joseph en la aldea pasa muy lentamente. A su alrededor hay poca gente aparte de las mujeres y los niños pequeños, y casi ninguna oportunidad para irse de la aldea. Joseph sentía que era mejor no ir a Alert Bay: allí correría el riesgo de emborracharse y meterse en líos con la policía canadiense. Prefería reducir su diversión a lo que ofrecía la aldea: acudía a fiestas, donde se bebía cuando los que habían partido regresaban, o «esnifaba gas», una práctica popular entre los adolescentes de la aldea, que consistía en inhalar el vapor de un trapo empapado en el carburo de las lámparas.

A mediados de julio, Joseph parecía haberse rendido al aburrimiento al percatarse de que nada de lo que pudiera suceder cambiaría sus circunstancias. Entonces oyó hablar de la posibilidad de marcharse de la aldea para continuar sus estudios y me pidió ayuda para escribir una solicitud. Después de intentarlo tres veces y de una hora de trabajo, ésta es la carta que bosquejó para el superintendente regional de las escuelas indias:

«Estimado señor:

»Mi nombre es Joseph Willie. Tenjo[3] dieciseis años y me gustaría que me ayudase a volver a la escuela. Me gustaría ir a la escuela en Vancouver. Cuando abandoné la escuela, estaba en sexto grado. Me gustaría hacer algo de dinero hantes de ir ¿cuánto dinero cree que necesitaré para ir allí? No e ahorrado ningún dinero pero puedo ahorrar algo si consigo un trabajo en uno de esos barcos, que si no consigo ahorrar ¿podría ayudarme a ir allí?

»Realmente me gustaría ir a Vancouver para ir a la escuela, así que me preguntaba si usted podría ayudarme.

»Sinceramente suyo

»[firma]

»Joseph J. Willie».

La respuesta fue «lo siento». El superintendente me explicó en una carta que carecían en aquel momento de un programa para atender a los chavales que habían abandonado la escuela y que se encontraban en un grado intermedio. Había un programa acelerado para alumnos que habían completado el octavo grado, pero, escribió, «Joseph no tendría oportunidad de éxito en él». Busqué otras dos posibles vías para que Joseph pudiera asistir a un internado. Él me había confesado que incluso estaría dispuesto a asistir a un aula de sexto grado, siempre que no fuera en Alert Bay, donde conocía a todo el mundo. Me dio la impresión de que lo que más deseaba era

3. El texto original en inglés de Joseph, citado por Harry Wolcott, incluye algunas incorrecciones ortográficas y gramaticales que hemos tratado de adaptar en esta traducción.

una oportunidad para marcharse de la aldea y, en la medida de lo posible, ir a Vancouver: allí había sido admitida una de sus amigas de una aldea vecina, en un programa especial de formación profesional. Ninguna de las alternativas dio resultado, y Joseph no se fue de la aldea. La última vez que le vi, en 1963, vagaba sin rumbo a lo largo de la carretera con otro adolescente y tres niños de la escuela. Llevaba una botella de cerveza medio vacía en una mano, y una lata de carburo y un trapo en la otra. Los chavales compartían la cerveza, pasándosela unos a otros.

Exactamente un año después Joseph volvió a pedir ayuda para marcharse de la aldea e ir a la escuela. No había intentado trabajar como pescador estable en una tripulación, ni había conseguido trabajo estable durante la temporada de pesca. Seguía sin existir un programa escolar adecuado para él, aunque las expectativas habían mejorado. El único logro de Joseph durante ese año fue haberse mantenido fuera de la cárcel.

Cuando comenzó la temporada de pesca en 1963, uno de los hermanos mayores de Joseph se encontraba trabajando en una tripulación de jábega; su hermano mayor y su padre estaban en la cárcel. Su padre esperaba patronear un barco pequeño cuando fuera puesto en libertad. Aunque era un experto pescador tanto con redes pequeñas como con jábegas, no había sido capaz de encontrar un trabajo en la pesca, y ninguna compañía estaba dispuesta a confiarle un barco. Los aldeanos dicen que es un buen pescador, pero que cuando tiene dinero se mete en líos con la bebida. Algunas veces, el abuelo de Reggie le ha contratado para trabajar en su tripulación. «¿De qué otro modo podría mantener esa gran familia?» —dijo entre dientes—, quizás para racionalizar su declaración previa de que durante esta temporada no contrataría a ningún aldeano más.

El padre de Walter, como el de Joseph, es un pescador de temporada. Con su gran esquife, fue uno de los primeros en salir a la pesca del bacalao y el halibut en primavera. Como del padre de Joseph, se dice de él que permite a la bebida meterse en su trabajo; aunque tanto él como sus hijos, cuando están sobrios, son considerados excelentes compañeros en las tripulaciones. El año pasado, el padre de Walter trabajó un tiempo en un barco de la aldea, de pronto «pasó» de su trabajo, se llevó sus ganacias (600 dólares), y enloqueció durante tres semanas. Ningun patrón quiso darle empleo esa temporada, aunque fue contratado alguna vez para ayudar a arreglar redes en la aldea.

Si el padre de Walter hubiera sido patrón, Walter habría tenido oportunidad de trabajar en un barco. En la temporada siguiente, el padre de Walter consiguió que le acompañara en un barco de jábega, una oportunidad que nunca tuvieron sus otros hermanos. Walter se tomó su papel de trabajador en una tripulación muy en serio, llegando a unirse a sus compañeros incluso cuando se quejaban acerca de la holgazanería del cocinero. Durante ese verano Walter demostró ser un trabajador tan valioso que su patrón repartió con él las ganancias *a escote*. Como otros muchachos de la aldea en los inicios

de su adolescencia, Walter estaba deseoso de trabajar como los hombres, y dispuesto a ser tratado como ellos; aunque él se tomaba este asunto incluso más en serio que la mayoría. Con la misma seriedad, dos de los hermanos mayores de Walter, que tenían una excelente reputación como trabajadores, expresaban su preocupación ante la posibilidad de que la bebida les impidiese pescar. Walter dice que no va a beber cuando sea mayor; pero también se enorgullece de las ocasiones en las que ha bebido.

El padre de Dorothy, Frank, un pescador de red pequeña, fue quien inició la pesca comercial en la temporada del sesenta y tres. Había pasado la mayor parte del invierno anterior sin barco, mientras le arreglaban el motor. En esa situación se vio liberado de hacer de transportista para su mujer y sus parientes, pero también tuvo limitada su propia libertad para viajar, hacer visitas, o buscar empleo. Poco antes del inicio de la temporada de pesca, su barco estaba listo.

Frank y su mujer insistían en que Dorothy y su hermano acudieran regularmente a la escuela, pero como tenían muchos parientes en la aldea mostraban poco interés en estar en casa para cuidar de sus hijos. En cuanto su barco estuvo arreglado, Frank y su mujer hicieron una serie de viajes por los alrededores que los tuvieron alejados de la aldea durante varios periodos. Los niños estaban descontentos de tener que quedarse para ir a la escuela. El hermano de Dorothy escribió en cierta ocasión:

> «Mi madre y mi padre nunca están en casa. Vienen y se marchan al día siguiente. Acaban de venir de Kelsey Bay. Estuvieron allí toda la semana. Vinieron anoche, se dieron un baño, y se fueron a Alert Bay hoy. Parece como si antes de poder decir hola ya tuvieras que decir adiós».

Normalmente, la mujer de Joseph se unía a su marido para ir a pescar. Una vez dijo que deseaba estar en la aldea el menor tiempo posible. En una ocasión, los padres de Dorothy estuvieron lejos tanto tiempo que enviaron la comida para sus hijos por medio de otro barco. Entonces Dorothy escribió:

> «He oído que mi madre se ha mudado a Alert Bay, pero ella no me ha dicho nada; ni se ha pasado a por su ropa».

Frank empezó con la pesca comercial en mayo. En aquel momento, Dorothy redactó lo siguiente:

> «Mi padre se ha ido esta mañana temprano a la pesca del halibut, hacia el norte. Ayer cortó alguna leña para nosotros. Probablemente no volverá en diez días».

El anuncio de una buena partida de salmón impulsó a Frank a otras aguas. He aquí el relato de su hija:

> «Ayer, mi padre, mamá y James (un hombre mayor que pescaba con Frank) se fueron a Kingcome Inlet. Fueron allí a pescar. Norman, un pariente de mi padre, ganó doscientos setenta dólares en dos días. Cuando Norman vio a mi padre en Alert Bay le pidió que fuera a probar en Kingcome Inlet. ¡Allí también se econtrará mi padre con montones de parientes! Mi padre, mamá y James deberían estar en casa el jueves o el viernes. Estoy segura de que van a coger montones de pescado.
>
> »Están pescando para el 'Día indio de los deportes' y para nuestros gastos. También pescan para poder recogerme en la oficina de correos de Minstrel Island. Mi envío cuesta diez dólares y noventa y nueve centavos».

Al término del período escolar, a finales de junio, los dos niños querían marcharse de la aldea y pasarse el verano pescando. La mayor parte de los pescadores que faenan con barcos pequeños comienzan el verano trabajando en Rivers Inlet, más allá de la costa de Queen Charlotte, a unos dos días de viaje de la aldea. Si la temporada es buena, algunos de estos pescadores pasan todo el verano «en los ríos» [los canales entre islas]. La mayor parte de las compañías pesqueras tienen allí campamentos, instalados sobre antiguas conserveras, con almacenes de redes, estaciones de combustible, duchas, y a veces servicios de reparación. Los campamentos pesqueros se convierten en residencias de verano anuales para los pescadores indios, blancos y japoneses. Los pescadores de cada grupo étnico tienden a amarrar sus barcos entre otros de su mismo grupo.

En primavera, la mujer de Frank dijo que le gustaría poder ir a trabajar a una conservera durante el verano, pero su marido no se lo permitió. Después formuló el deseo de ir con su marido y los niños a Rivers Inlet, donde alquilarían una de las casas con una habitación y ducha que la compañía presta a los pescadores y sus familias durante la temporada. Estos servicios se construyeron inicialmente para los trabajadores de las conserveras. La ducha era uno de los mayores atractivos para la mujer de Frank.

En junio, el hermano de Dorothy escribió en clase:

> «Faltan diez días para que vayamos a Rivers. Iremos el 27, después de la escuela, porque hay un montón de pescado allí. Mi padre ya podría haberse ido, pero quiere esperar a que Dorothy y yo acabemos la escuela».

En años anteriores, algunos niños de la aldea habían dejado de asistir a la escuela antes de su cierre en junio para acompañar a sus padres en el inicio de la temporada. Al esperar hasta que sus hijos acabasen el año escolar, Frank se perdió una excelente semana de pesca. Cuando llegó con su familia todas las casas habían sido ocupadas. La familia pasó el verano en el barco [42-46].

La secuencia de proposiciones del relato podría representarse como en la figura 6. En el centro, aparece una cadena de letras *D* y letras *A*. De izquierda a derecha, cada paso de esa cadena indica una proposición del hilo del relato[4]. Lo que queremos mostrar con esta figura es que, en su construcción, el relato etnográfico *funde* el contenido descriptivo de la información *D* con su contenido argumental *A*. De manera que este contenido argumental, que va componiendo la trama de relaciones teóricas que el etnógrafo trata de exponer, es *indisociable* de la presentación descriptiva de lo que hacen y dicen los personajes, agentes de la cultura. La descripción etnográfica es interpretativa.

Como hemos visto en el texto original, Harry comienza escribiendo sobre la actividad de verano de la familia de Reggie, para mostrarnos los matices de la dedicación de los kwakiutl de Blackfish a la pesca. Leyendo la parte superior de la figura tenemos un relato de acciones y discursos (que también son, entre otras cosas, acciones): Reggie va en el barco de su abuelo; al avistar a otros pescadores el abuelo habla, expresando un deseo; a continuación, Harry cuenta cómo Joseph pasa el verano sumido en el aburrimiento, bebiendo e inhalando gas; a propósito de esta situación, el autor narra cómo Joseph solicitó del superintendente de Vancouver el ingreso en su escuela provincial, y como éste le respondió con una negativa; Harry cuenta entonces la situación de desestructuración de la familia de Joseph, y el lugar que ocupan en esa familia la bebida y la cárcel. Insiste en el tema de la interferencia entre la bebida y el trabajo relatando el caso de la familia de Walter, para pasar luego a escribir sobre Dorothy, su hermano y sus padres. Cuando éstos salen a pescar, los niños desean acompañarles, aunque el curso escolar todavía no haya terminado. Harry cuenta seguidamente que la madre de Dorothy suele expresar a menudo el deseo de pasar en la aldea el menor tiempo posible, e incluye algunos textos de Dorothy y su hermano —escritos en el aula— sobre las ausencias de sus padres. Al hilo de esas ausencias, Harry describe la organización capitalista de la actividad pesquera, con los campos de verano en los que confluyen trabajadores de diversas procedencias contratados por las compañías. Después, vuelve de nuevo sobre los deseos de los niños de salir a pescar con sus padres, y cuenta cómo el padre ha de retrasar su salida —con las consiguientes pérdidas económicas— hasta el momento en que terminan las clases en la escuela.

4. Para mayor claridad, el análisis no divide el texto hasta las unidades proposicionales mínimas, sino que lo desglosa más bien en temas fácilmente reconocibles como unidades menores en el transcurso del relato.

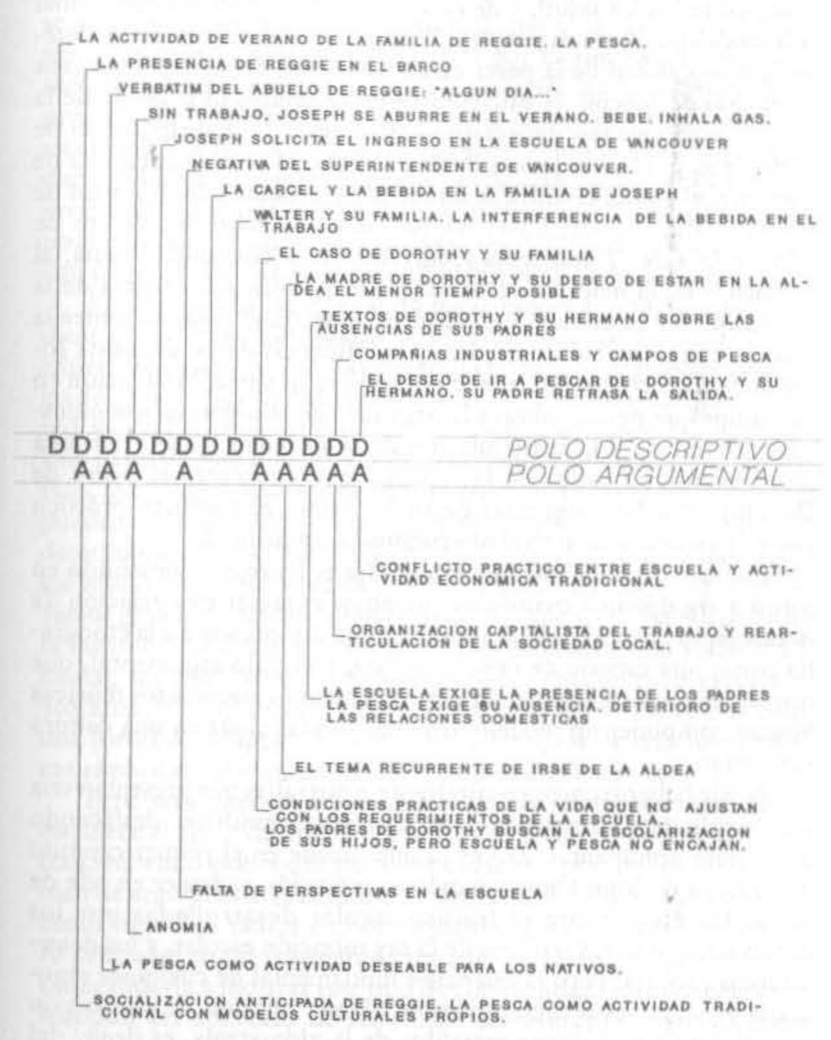


Figura 6. «Los aldeanos como pescadores» (Wolcott, 42-46).

Como se refleja en la parte inferior de la figura, este relato de acciones y discursos se encuentra cargado de valor argumental. *A través* del caso de Reggie habla de la socialización anticipada en la pesca entre los kwakiutl, y de esta tarea como actividad tradicional con modelos culturales propios; ilustra, con el verbatim de su abuelo, la deseabilidad de la pesca como actividad; presenta, encarnada en el caso de Joseph, la situación de una comunidad al borde de la extinción con escasas expectativas escolares, y la desorientación de parte de su población joven; ilustra, al tratar el caso de la familia de Dorothy, el conflicto entre la actividad de la pesca y los horarios de la institución escolar; llama nuestra atención sobre los deseos de salir de la aldea como tema recurrente en la comunidad india, al hablarnos de la madre de Dorothy; al exponernos los textos de la niña sobre las ausencias de sus padres, muestra el desajuste entre la escuela y la actividad doméstica, y la influencia de tal desajuste sobre la desestructuración del núcleo familiar; al narrar la situación en los campos de pesca, subraya la presencia de la organización industrial del trabajo y la rearticulación de la sociedad local; y termina recapitulando, a la luz de la solución que encuentra el padre de Dorothy ante las exigencias de su hermano, el conflicto práctico entre la escuela y la actividad económica tradicional.

Cuando decimos que una etnografía es un relato construido en torno a argumentos científicos queremos expresar esta relación de imbricación entre el polo descriptivo, que nos presenta a la etnografía como una especie de novela realista, y el polo argumental, que nos la presenta como una obra científica cuyos enunciados teóricos buscan componer un *modelo* de cómo son las cosas en una cultura particular.

Puede haber segmentos enteros de etnografías que presentan una serie explícita y sistemática de argumentos científicos, destacando así el polo argumental. Eso es lo que sucede en el primer capítulo del trabajo de John Ogbu, cuando su intención es poner en tela de juicio las ideas sobre el fracaso escolar desarrolladas por los deprivacionistas, los teóricos de la organización escolar, y los deterministas raciales. Pero la *intención* fundamental de cualquier etnografía es situar esos argumentos en alguna relación de *concreción* con discursos y acciones extraídos de la vida «real», es decir, del trabajo de campo.

Al ofrecer, más o menos simultáneamente, un *relato* y un conjunto de *argumentos*, la etnografía va estableciendo un tejido de relaciones teóricas que tiene, entre otras, dos características esenciales:

a) En primer lugar, la exposición *científica* es inseparable de las acciones, las palabras, o los acontecimientos del proceso real de la vida, tal y como han sido producidos en concreto. Esto no significa que el polo descriptivo del texto *sea* la realidad. Como todo relato, se trata ya de una *interpretación* en la que el proceso real ha sido clasificado, seccionado y reordenado por el autor con fines argumentales. Pero nos acerca al ideal de *dialogicidad* que hemos venido presentando y sobre el que seguiremos insistiendo. Como discurso científico, la etnografía trata de mantenerse íntimamente ligada a la dimensión concreta de las experiencias sociales de aquellos a los que investiga: la *voz* argumental del etnógrafo como científico vale muy poco, considerada al margen de las voces (y las acciones) de quienes, con su práctica y su experiencia, *construyen* la sociedad y la cultura.

b) En segundo lugar, cuando hablamos de *trama*, queremos indicar el carácter multifacético e imbricado de los elementos de la experiencia cultural, que la etnografía trata de representar. A lo largo del texto, el autor va hilando una red de relaciones teóricas, y esa red va proliferando y anudándose conforme transcurre el relato. Una parte de esas relaciones puede ser muy explícita. Y en este sentido, la etnografía se apoya en una serie de argumentos claros que pueden ser ordenados como hipótesis, explicaciones o cuadros de determinaciones, a la manera en que lo hemos venido haciendo en los resúmenes argumentales de este capítulo. Las exposición de diversos grados de aculturación entre los kwakiutl, el intento de situar la institución escolar moderna en relación con su vida social tradicional, las relaciones entre patronazgo y rendimiento escolar en Stockton, o la hipótesis del fracaso escolar de los burghersiders como una forma de adaptación, son buenos ejemplos de relaciones teóricas explícitas. Se trata de líneas argumentales *mayores*.

Pero otra porción fundamental de las relaciones teóricas que establece el autor de una etnografía se da en un nivel más implícito, trascendiendo por todas partes el esquematismo de un mero resumen de argumentos generales. La riqueza de la etnografía como discurso científico radica en esta capacidad para acoger *complejidad*. Al centrarse en un fragmento continuo de texto, la figura 6 no alcanza todavía a mostrar este tipo de complejidad: el trabajo de construcción del contexto de relaciones entre hechos socioculturales, cuando éstos son plasmados siguiendo una trama de relaciones argumentales a lo largo del relato. Una combinación de las figuras 7 y 7.1 nos ayudará a comprender este trabajo de articulación.

La figura 7 tiene esencialmente la misma estructura que la figura 6, pero incluye más información. En ella aparecen las secuencias

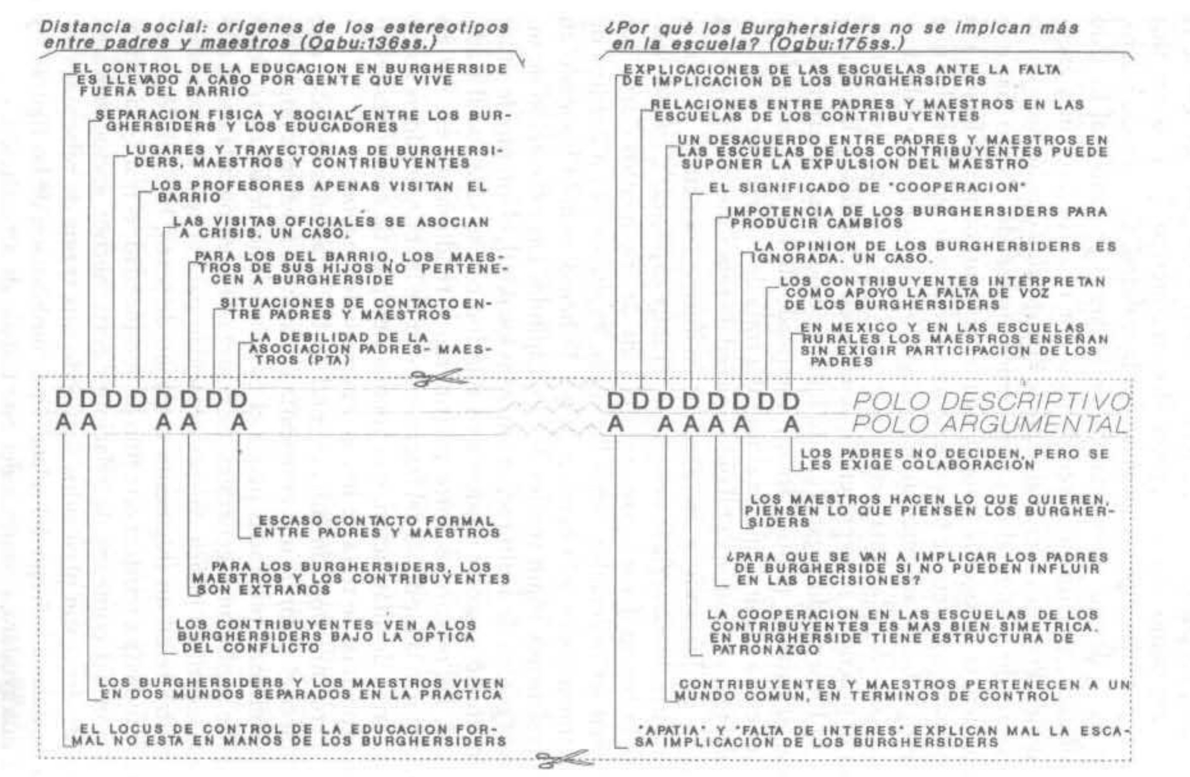


Figura 7. Dos momentos de *The next generation* (Véanse los cuadros 8 y 9).

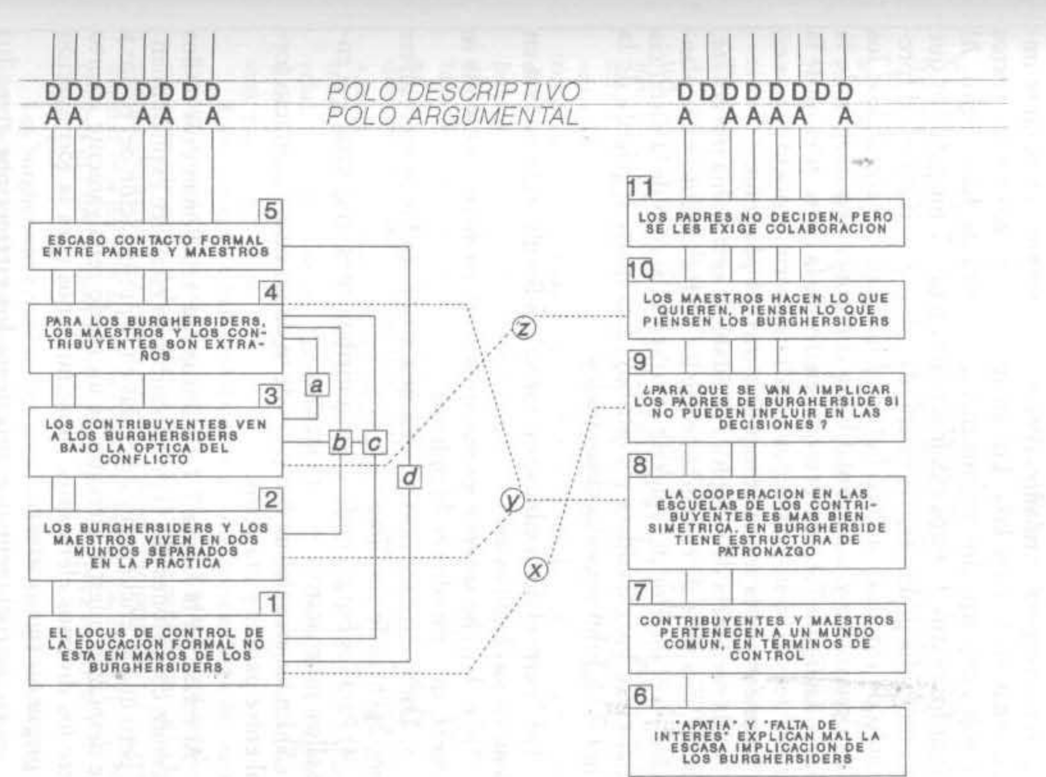


Figura 7.1. Un fragmento de la trama argumental de *The next generation.*

textuales de *dos* momentos de *The next generation*. El primero, bajo el epígrafe «Distancia social: orígenes de los estereotipos entre padres y maestros»; el segundo, unas cuarenta páginas más adelante en el texto original, titulado «¿Por qué los burghersiders no se implican más en la escuela?». Los cuadros 8 y 9 recogen los textos originales de estos dos fragmentos de la obra de John Ogbu. Al cotejar los textos de estos cuadros con la figura 7 imaginamos que una etnografía podría ser representada como una relato lineal (presentado de izquierda a derecha) en el que van entreverándose los polos descriptivo y argumental hasta componer una imagen de la cultura. La figura 7.1, que presenta en detalle la parte inferior de la figura 7 (es decir, su polo argumental) nos permite adentrarnos en un fragmento de la trama etnográfica trazada por John.

Cada secuencia de la figura 7.1 establece una trama *inmediata*, es decir, una serie de relaciones entre los nodos argumentales planteados en el interior del epígrafe. Al tratar el asunto de la distancia social entre burghersiders y contribuyentes (parte izquierda de la figura 7.1), John presenta cinco nodos:

1) El control de la educación formal en Burgherside no está en manos de sus habitantes.

2) Los burghersiders y los maestros viven en dos mundos que se encuentran separados en la práctica.

3) Los contribuyentes poseen una visión de los burghersiders como agentes de conflicto.

4) Para los burghersiders, los contribuyentes en general —y entre ellos, los maestros— son extraños.

5) En las escuelas de Burgherside se da un escaso contacto formal entre padres y maestros.

Al trazar en la figura 7.1 las líneas que relacionan esos nodos hacemos conexiones que el propio autor no establece explícitamente, pero que se encuentran sugeridas en la presentación del relato y que *desplazan* nuestra atención de un modo relativamente abierto entre los diversos elementos, capacitándonos para la formulación de *preguntas significativas*:

— ¿se retroalimentan mutuamente los estereotipos entre los burghersiders y los contribuyentes? [nodos 3 y 4]; si es así,

— ¿cómo sucede en la práctica? [nodos 2, 3 y 4];

— ¿qué relación hay entre la existencia de esos estereotipos y el hecho de que el control de la educación formal en Burgherside no esté en manos de sus habitantes? [nodos 1, 3 y 4];

Cuadro 8
DISTANCIA SOCIAL: ORIGENES DE LOS ESTEREOTIPOS ENTRE PADRES Y MAESTROS [136 ss.]

Con una sola excepción, toda la gente que controla la educación de los niños de Burgherside —maestros, orientadores, administradores, secretarias, auxiliares y bedeles— vive fuera de Burgherside. Existe una separación, tanto física como social, entre los burghersiders y sus educadores. Ambos grupos tienen pocas oportunidades de encontrarse durante las horas de trabajo. Cada mañana, los coches de los maestros que van al barrio se cruzan con los de los de los burghersiders, de camino al trabajo como empleados y criadas en los barrios de los contribuyentes. Después del trabajo, cada grupo vuelve a sus barrios respectivos. Incluso los maestros de la escuela elemental de Burgherside pasan muy poco tiempo en la parte residencial de Burgherside, excepto en un área llamada Vietnam Cabins [«cabañas vietnamitas»], ocupada mayoritariamente por trabajadores transeúntes que pertenecen a la categoría de los «sin clase» en la estratificación social de Burgherside [...]. Los profesores de los institutos raramente visitan Burgherside. Los representantes de la escuela o el personal de la oficina central visitan el barrio sólo para asistir a encuentros ocasionales, con motivo de crisis escolares que afectan a los niños del barrio. Durante mi estudio, un único incidente hizo venir a la comunidad a los representantes del bachillerato elemental. Hubo una reunión convocada por la Asociación para el desarrollo del barrio en relación con el servicio de autobuses escolares. Acudieron a la reunión el director de la escuela de bachillerato elemental, el director del tranporte escolar del distrito y un representante de la oficina de relaciones intergrupales. Entre los residentes, asistieron doce negros (seis hombres y seis mujeres), doce chicanos (un hombre y once mujeres), y una mujer anglo.

Entre otros, visitaban también el barrio maestros a domicilio para las estudiantes embarazadas, y un asistente social. Los expertos escolares, especialmente los de la oficina central, acudían periódicamente a la escuela primaria para supervisar «programas compensatorios», para mostrar esos programas a otros visitantes, evaluarlos, reunirse con los equipos que los llevaban a cabo, o «simplemente para ver cómo van las cosas».[...]

Los burghersiders consideran a los maestros como «externos», más identificados con las escuelas que se encuentran en sus propios barrios y a las que asisten sus propios hijos, que con las escuelas de Burgherside en las que trabajan. Al hablar de esta situación, los burghersiders la contrastan con la que se produce «en su casa», es decir, en México y en las zonas rurales de Estados Unidos [...].

Cuadro 8. Continuación

Los contactos entre los maestros y los padres en la escuela elemental de Burgherside tienen lugar en la Asociación de padres y maestros (PTA) [Parent-Teacher Association] o en reuniones entre unos y otros. Los padres también visitan la escuela cuando los niños participan en programas especiales, como las fiestas de *Halloween* o Navidad, los espectáculos de moda, y el desfile del primero de mayo.

Muchos padres de Burgherside no pertenecen a la PTA, y los que pertenecen a la asociación no asisten a sus reuniones con regularidad. Un maestro describió la PTA de Burgherside como una asociación muy débil: «Esa PTA, claro, es muy débil. Cuando fuimos una noche, aparte de los maestros creo que había unas cuatro personas. Por supuesto que a veces se reúnen en el Centro comunitario de Burgherside, y entonces va más gente. Pero aparte de eso yo diría que es una PTA débil». Mis propias observaciones de las reuniones de la asociación confirman este punto de vista. [...] Aproximadamente el 50 % de los padres entrevistados no asistían a las reuniones de la PTA. Para atraer padres, las reuniones se combinan a veces con otros programas escolares a los que acuden muchos padres porque sus hijos participan. La PTA vende a veces «comida negra» o mexicana con objeto de recolectar dinero para sus actividades. En 1969, bastantes padres asistieron a tales situaciones, que ofrecieron algunas oportunidades para que los maestros y los padres se encontrasen informalmente.

— ¿qué condiciones llevan a que el escaso contacto formal entre padres y maestros pueda ser facilitador de la falta de control de la educación formal por parte de los burghersiders? [nodos 1 y 5].

Algunas de estas preguntas quedan abiertas, otras se refuerzan como hipótesis conforme transcurre el texto y los nodos argumentales que va sembrando el autor van siendo susceptibles, progresivamente, de una mayor ligazón. La figura 7.1 trata de ilustrarlo al poner en relación los cinco nodos del primer texto con los seis nodos que establece John cuarenta páginas más adelante:

6) Explicar la poca implicación de los burghersiders en la escuela en términos de «apatía» o «falta de interés por la educación» no es del todo correcto.

7) Los contribuyentes y los maestros pertenecen a un mundo más bien común en términos de control.

8) La cooperación en las escuelas de los contribuyentes es más bien simétrica; pero en las de los burghersiders tiene estructura de patronazgo.

Cuadro 9
¿POR QUÉ LOS BURGHERSIDERS NO SE IMPLICAN MÁS EN LA ESCUELA? [175 ss.]

Los argumentos que las escuelas ofrecen normalmente para explicar por qué los burghersiders no están más implicados en ellas son dos: «la apatía de los burghersiders» y su «falta de interés en la educación», pero estas explicaciones no son completamente exactas. Por ejemplo, la naturaleza de la relación entre los contribuyentes y los burghersiders explica en parte la falta de implicación en la PTA. Se dice que el propósito de la PTA es promover la cooperación entre maestros y padres, pero la cooperación en las escuelas de los contribuyentes es diferente de la cooperación en las escuelas de los burghersiders. Supongamos que en las escuelas de los contribuyentes los maestros apoyan una perspectiva acerca de la educación según un modelo de «aula abierta», mientras que los padres prefieren una organización tradicional del aula. Ambas partes pueden reunirse para intentar llegar a un compromiso; y si los maestros insisten en llevar a cabo sus ideas en contra de la voluntad de los padres puede forzárseles a abandonar la escuela.

La cooperación entre los maestros y los padres en Burgherside es diferente; se trata de una cooperación entre patronos y clientes, entre desiguales. Casi siempre, los maestros asumen que sus ideas son correctas y que las de los padres están equivocadas; y la cooperación que piden de los padres consiste en que se les permita corregir el modo de pensar de éstos o en conseguir su apoyo para realizar sus ideas y programas. El reglamento de la PTA prohíbe explícitamente a sus miembros tomar partido sobre cualquier asunto en contra de la posición oficial de la escuela; es decir, siempre se exige a la PTA que apoye a la administración escolar. Pero esta regla es observada con mayor rigidez en barrios como Burgherside.

Dado que los burghersiders se sienten impotentes para cambiar lo que no les gusta de las escuelas, no participan ni en la PTA ni en otros asuntos escolares; además, los padres no acuden a solicitar cambios a los maestros, los directores, el superintendente o la directiva escolar. Los burghersiders mencionan casos en los que «toda la comunidad» hizo sugerencias a las autoridades que fueron completamente ignoradas. Un hombre recuerda una situación en la que el 90 % de la gente se dirigió a las autoridades (aunque no por un asunto escolar), y las autoridades hicieron justo lo contrario de lo que la gente quería. Una situación similar se produjo en el distrito escolar algún tiempo después de mi trabajo de campo. Un grupo de padres de la parte sur del barrio estaba en desacuerdo con un director de escuela, y la PTA apoyó al director. Los padres llevaron el caso a la Junta de educación con unas

Cuadro 9. Continuación

450 firmas de apoyo de los residentes de su barrio. Según ellos, la Junta de Educación se negó a juzgar su caso y apoyó al director.

Al sentirse impotentes para llevar a cabo los cambios que desean, los padres no encuentran razones para encontrarse implicados en la PTA. A veces, las escuelas intepretan erróneamente la ausencia de una protesta abierta como signo de apoyo a sus políticas. Por ejemplo, durante la crisis de la enseñanza media de 1969 entrevisté a cierto número de padres negros y chicanos y encontré que muchos de ellos simpatizaban con los estudiantes. No consideraban que la confrontación fuera el mejor modo de cambiar las cosas en las escuelas, pero decían que era la única vía que parecía funcionar.

Algunos padres de Burgherside valoran la educación, pero creen sinceramente que su implicación personal en las escuelas no es necesaria para que sus hijos aprendan. Los de México, en particular, señalan que cuando ellos fueron a la escuela, las escuelas no exigían que sus padres estuvieran implicados en ellas —y que, sin embargo, aprendieron más de lo que sus propios hijos aprenden en Burgherside—. Comentan que, en México, un niño que se encuentra en sexto grado sabe más que sus hijos, que se encuentran en el duodécimo grado en Burgherside, y culpan a las escuelas por su fracaso. Los padres de un niño chicano que estaba en quinto se quejaban de que todavía no había aprendido a escribir las letras, mientras que «en México la escuela les enseña a hacerlo antes de quinto». Se me dijo que alguna gente prefiere enviar a sus hijos a la escuela en México porque creen que allí las escuelas son mejores y los niños aprenden más. Algunos de estos padres insisten en que un niño debería pasar al siguiente grado sólo si ha «aprobado». Puesto que los niños piensan en términos de «aprobado o suspenso» consideran que todas las notas —desde el «sobresaliente» hasta el «aprobado» tienen el mismo valor, pues todas significan «aprobado» en Burgherside. Finalmente, como indiqué en el capítulo anterior, los burghersiders creen que las escuelas no llaman a los padres para discutir el trabajo de sus hijos hasta que las notas han sido enviadas porque quieren culpar a los padres del fracaso de los niños.

9) ¿Para qué se van a implicar en la escuela los padres de Burgherside si no pueden influir en las decisiones?

10) Los maestros hacen lo que quieren, piensen lo que piensen los burghersiders.

11) Los padres de Burgherside viven una educación formal definida por otros, pero se les exige colaboración para responsabilizarlos.

Para cuando llegamos a este segundo momento del texto, las relaciones argumentales sugeridas en el primero han podido verse considerablemente matizadas y reformuladas a lo largo del texto intermedio. Pero, dejando de lado esta complicación, este ejemplo puede ayudarnos a comprender cómo se teje la trama etnográfica en el proceso textual —es decir, cómo el autor trata de construir en su texto un reflejo de las relaciones que los agentes establecen, con su acción, en el *proceso sociocultural*—. Por ejemplo:

— La etnografía de John muestra cómo cuando las personas no controlan formalmente su educación formal, poco puede hacerse para que se impliquen en la escuela [nodos 1 y 9].

— También nos enseña que la separación física y social de las comunidades —con la formación de estereotipos recíprocos— produce diferentes concepciones de la «cooperación» [nodos 2, 4 y 8];

— o que, cuando la comunidad a la que pertenecen los profesores percibe a la de sus clientes en términos conflictivos, las opiniones de éstos no pueden ser tomadas en serio [nodos 3 y 10].

El ejemplo podría prolongarse hasta enumerar las relaciones establecidas en la trama inmediata del segundo texto, y sus extensiones hacia otros momentos del polo argumental. Pero deteniéndonos en este punto es posible ya apreciar cómo las conexiones entre la distancia social de dos mundos separados en la práctica, la formación de estereotipos recíprocos, el control formal de la educación, las formas de cooperación en las escuelas, los modos en que los maestros toman sus decisiones, etc., constituyen un tejido complejo que soporta al argumento más explícito de la incidencia de la estructura de patronazgo sobre el fracaso escolar de los burghersiders. Y este argumento general quedaría, por decirlo así, desnudo, sin la progresiva imbricación de argumentos más finos que se arraigan en el relato de las experiencias concretas.

Al final, las grandes líneas de la trama dibujan, seguramente, un modelo *reducido* de la cultura, pero el valor de la etnografía consiste en ofrecer una *tensión* entre el ejercicio de reducción de complejidad característico de la actividad científica y la búsqueda de complejidad propia de otros géneros discursivos (cf. Velasco *et al.*, 1993, 315). Aquí radica su valor heurístico, es decir, su capacidad para despertar nuevas preguntas más allá de las respuestas ofrecidas en la argumentación general. La etnografía falla cuando falla cualquiera de las dos tendencias de esta tensión.

7

UNA SEGUNDA APROXIMACIÓN AL MODELO DE TRABAJO EN ETNOGRAFÍA. LA DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA Y CRÍTICA

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de este libro venimos sosteniendo la idea de que el conocimiento puntual de las técnicas que utilizan los etnógrafos para conseguir sus datos y para procesarlos no es suficiente, si lo que se pretende es comprender la lógica de la investigación etnográfica, es decir, los propósitos y las propiedades epistemológicas que convierten el tratamiento de la información en una etnografía. En la segunda parte, sirviéndonos de dos trabajos concretos, hemos mostrado cómo varían la elección y el uso de las técnicas en la medida en que las exigencias de la situación de investigación y las características del campo difieren. También hemos expuesto la composición argumental de esas dos etnografías de la escuela, con el objeto de presentar el estilo de construcción de una trama de relaciones teóricas entretejida con el relato de las prácticas y los discursos de los agentes.

Nuestra intención en este último capítulo es reflexionar sobre el *tipo de conocimiento* que aporta la etnografía, señalando una serie de aspectos que a nuestro juicio son *comunes* a cualquier forma de procedimiento y discurso etnográfico, más allá de las diferencias instrumentales de cada investigación concreta. Ésta será nuestra segunda aproximación al modelo de investigación. En la primera (capítulo 4) identificábamos un proceso etnográfico típico. Tal y como lo representábamos, ese proceso era considerablemente abierto; y por eso tuvimos cuidado de no ofrecer una rígida prescriptiva sobre los pasos, las acciones o las operaciones a desempeñar. Según decíamos, el tratamiento concreto de la información depende en gran medida de la persona del investigador y de su situación en el campo.

Esta apertura de los modos concretos de desempeñar la etnografía no debe confundirse, sin embargo, con una divergencia absoluta. Es cierto que la etnografía implica una gran dosis de creatividad metodológica, pero no es menos cierto que en su dimensión epistemológica, es decir, en el tipo de conocimiento que espera alcanzar, hay una serie de requisitos que la convierten en una *disciplina*.

A lo largo de los capítulos anteriores hemos ido apuntando algunos de esos requisitos, y hemos indicado que forman parte de un tejido conceptual que tendríamos que considerar más fundamental que el compuesto por términos como «entrevista», «observación participante», «análisis cualitativo», y otras designaciones de técnicas puntuales. En este capítulo nos detendremos a explorar esos requisitos y sus implicaciones para la etnografía como forma de conocimiento y de crítica.

Como etnógrafos, uno de los problemas que se nos presentan cuando tratamos de comunicar en qué consiste nuestro trabajo es el de hacer comprensibles las exigencias epistemológicas que se encuentran en la base de nuestros procedimientos. Esto no es fácil en la medida en que supone *revelar un código*, especialmente cuando tratamos de entrar en contacto con investigadores que, como los científicos de la educación, han sido formados en otras tradiciones. Se hable de lo que se hable, es siempre más sencillo identificar una práctica como un recetario de acciones fragmentarias que como un *marco de intenciones*. Con este capítulo pretendemos aclarar en qué consiste ese marco.

Para ello, seguiremos sirviéndonos de ejemplos extraídos de las etnografías de Harry F. Wolcott y John U. Ogbu, ahora que las conocemos con un cierto detalle. En la primera parte del capítulo ofreceremos una serie de términos clave que ya han ido apareciendo de uno u otro modo. Para cada uno de estos términos daremos uno o varios ejemplos y extraeremos algunas consecuencias. Sólo cuando el investigador es capaz de integrar en sus intenciones cognoscitivas lo que se encierra en estos términos, se encuentra en la situación adecuada para convertir en etnografía las acciones, objetos y transformaciones apuntadas en nuestra primera aproximación al modelo. En la segunda parte del capítulo volveremos sobre el problema de la explicación y sus relaciones con otras formas de abordar el tratamiento teórico de la información en etnografía. Finalmente, expondremos algunas cuestiones sobre la dimensión crítica y aplicada de la etnografía, prestando una atención especial a la investigación de la escuela.

II. ALGUNOS TÉRMINOS CLAVE

Extrañamiento

> Imagine usted que se ha desplazado a una de las escasas reuniones que tienen lugar en el centro vecinal del área de Burgherside. Algunos contribuyentes (maestros incluidos) se encuentran allí para averiguar lo que se puede hacer con los «problemas de Burgherside» y para explicar el papel que juegan sus gestiones en la solución de estos «problemas». Otros están allí por curiosidad. En cualquier caso, usted se percata de que los contribuyentes están llevando la mayor parte en la conversación, diciendo a los burghersiders qué es lo que se está haciendo y qué es lo que ha sido planificado para ellos. Cada representante concluye diciendo: *Me encantaría responder a vuestras preguntas, si tenéis alguna*. Unos cuantos portavoces de los pobres y de las minorías étnicas, auto-designados, responden con frases gastadas acerca de las condiciones en Burgherside, mientras que la mayoría de burghersiders no expresa sus puntos de vista reales sobre los temas que han sido tratados. A menudo, los contribuyentes se marchan pensando que han tenido éxito, ya sea porque creen haber descubierto las necesidades de los burghersiders o porque creen haber captado su cooperación para llevar a cabo los programas de trabajo patrocinados por los contribuyentes. No obstante, las entrevistas realizadas a burghersiders y a contribuyentes por separado muestran que los dos grupos sostienen visiones muy diferentes sobre las causas y los remedios de los «problemas de Burgherside» [134].

Un espectador ingenuo de la escena que acaba de describir John esperaría que las reuniones entre contribuyentes y burghersiders fueran, en algún sentido, *útiles*. Esperaría que en esa situación se pusiera en práctica, como mínimo, una expectativa de comunicación recíproca: que unos y otros planteasen sus argumentos, y que al final se llegase a alguna forma de acuerdo (o desacuerdo) consensuado sobre la definición de los «problemas» de los burghersiders y sobre el modo de solucionarlos. Eso es lo que se esperaría en una sociedad que se define como democrática. Y, para ese espectador ingenuo, nada sería sorprendente si las cosas hubieran marchado de ese modo. Pero lejos de producirse esa situación, los agentes hacen el esfuerzo institucional de ponerse en contacto para realizar una comunicación unidireccional que termina haciendo cada vez más explícita la distancia social entre ambos grupos. En este movimiento insospechado del proceso social, el observador percibe una *anomalía* que exige un esfuerzo de comprensión.

Probablemente, la percepción de anomalías es el motor de arranque de toda forma de investigación científica (cf. Kuhn, 1981;

Werner y Schoepfle, 1987). En el caso de la investigación etnográfica la percepción de anomalías encuentra su origen en el extrañamiento, que consiste en sorprenderse e interesarse por cómo los *otros* intrepretan o realizan su mundo sociocultural. En la medida en que esas formas son distintas de las del investigador, éste se encuentra en situación de romper sus propias expectativas sobre la supuesta «naturaleza» de la vida social[1].

En ciencias sociales ponemos en juego nuestro conocimiento social, es decir, el conocimiento sobre las conductas, valores, creencias, etc., que hemos adquirido en nuestro propios marcos de referencia. Cualquier etnógrafo es, también como investigador, una persona socializada. Por eso, sería un absurdo partir de la idea de que podemos observar las realidades socioculturales desde una absoluta neutralidad cognitiva. Una epistemología de las ciencias sociales no puede ser exclusivamente formalista, pues el fundamento de todo conocimiento social se encuentra en las relaciones *concretas* que el investigador mantiene con su campo. Ahora bien, toda forma de conocimiento social es, en lo inmediato, *etnocéntrica* (o *sociocéntrica*), es decir, lleva a suponer que las categorías de percepción de la realidad, los valores, la adecuación o impropiedad de las conductas en las que uno ha sido socializado gozan de un *valor* o de una *credibilidad* mejores o mayores que las que sostienen personas socializadas en otros grupos. Esto es normal para el sentido común de cualquiera: como personas vivimos en nuestro mundo social, y en general, es decir, en la vida ordinaria, no encontramos mayores razones para pensar que el nuestro no sea el mejor de los mundos posibles. Ese mundo funciona y con ese mundo nos identificamos. Como investigadores sociales, sin embargo, hemos de *disciplinarnos* en el extrañamiento.

La cualidad etnocéntrica (o sociocéntrica) de todo conocimiento social es la que llevó a Stephen Turner a formular la idea de que la investigación social parte de una «hipótesis de similitud entre prácticas» (HSP): puesto que en mi mundo se hacen tales y tales cosas, y lo que se hace en mi mundo es lo esperable y lo natural, las prácticas sociales han de ser en cualquier parte similares a éstas de mi mundo (cf. Turner, 1984).

En etnografía, el extrañamiento es la actitud que nos faculta para poder realizar al menos dos operaciones de la mayor importan-

1. Enseguida puede adivinarse que la clave del extrañamiento está en la capacidad para percibir *diversidad*, y no tanto en los sujetos que intervienen en la acción: observando con finura, uno puede extrañarse de modos de conducta y comprensión aparentemente próximos, o sea, puede ver como ajeno lo que es aparentemente propio.

cia. En primer lugar, nos predispone para someter a falsación la HSP. Es decir, nos permite *percibir* que en otros mundos sociales, las personas *efectivamente* no hacen lo que yo (nosotros) haría(mos). Esto es fundamental, porque un modo habitual de poner a trabajar el etnocentrismo es *ignorar* todo aquello que se sale de nuestras expectativas sobre cómo es o cómo debería ser el mundo social. La reunión del centro vecinal de Burgherside había sido una de tantas. Los burghersiders y los contribuyentes la habían vivido como un episodio *normal*. Pero el extrañamiento que provocó en John —un «observador ingenuo»— le llevó a considerarla digna de *registro*: un documento excepcional para decir cosas acerca de las relaciones entre los grupos sociales del barrio.

En segundo lugar, el extrañamiento nos lleva a fraguar una actitud *relativista* ante lo que no encaja con nuestros esquemas etnocéntricos. Cuando, como personas, llegamos a percibir lo que escapa a la HSP, tendemos a juzgarlo apresuradamente como un modo inferior o deficiente de vida. Por el contrario, con su actitud extrañada el etnógrafo trata de convertir la percepción de la anomalía en una fuente fructífera de reflexión intelectual. Frente a una exclamación del tipo: ¡Ya están otra vez perdiendo el tiempo estos individuos que son incapaces de entenderse!, John se interesó por hacer *inteligible*, en términos socioculturales, su «fracaso» comunicativo. Lejos de suponer apresuradamente que las personas son «incapaces», el etnógrafo trata de describir y entender, con el mayor detalle posible *de qué son capaces, dadas las circunstancias*. El etnógrafo no se aproxima a la anomalía diciendo: «Si hicieran lo que yo haría todo sería mucho mejor», sino: «En sus circunstancias —que hay que investigar—, *cualquiera* haría lo que ellos hacen».

Así pues, una consecuencia inmediata del extrañamiento es que el etnógrafo se interesa por conocer las *circunstancias* que hacen que las prácticas sean naturales para los sujetos de la sociedad estudiada, a pesar de ser anómalas para el investigador. El modo de estudiar esas circunstancias es *acercarse*, con voluntad analítica, a la forma de vida en que se producen, depurando así al máximo los estereotipos iniciales y entrando en *diálogo* con los agentes de la cultura investigada.

La etnografía busca reflejar detalladamente las circunstancias que hacen inteligible *otro* modo de vida. Trata de incorporar a su discurso la mayor cantidad posible de elementos de esa forma de vida que resulten *significativos* para hacer inteligible la anomalía.

Intersubjetividad

La intención *dialógica* de la etnografía trae como consecuencia una particular aproximación al «objeto» de estudio. En la medida en que los «objetos» del etnógrafo son discursos y acciones sociales llevadas a cabo por personas, la etnografía redefine la *objetividad* como *intersubjetividad*.

En la producción de sus datos, el etnógrafo escucha y mira atentamente lo que los agentes sociales dicen y hacen para extraer una idea de la diversidad de puntos de vista y de prácticas que inciden en la construcción de una vida en común, susceptible de incorporar conflicto. Al realizar esta tarea, puede que el investigador suponga que en esa vida en común hay elementos no explícitos que trascienden la voluntad consciente de los agentes particulares, y de hecho éste es un supuesto muy frecuente. Pero en todo caso, sólo podrá dar cuenta de esa situación si previamente describe, recogiendo la mayor diversidad posible, las *prácticas* mediante las que esos agentes construyen su mundo sociocultural. En este sentido, el etnógrafo no considera suficiente su propio punto de vista sobre la realidad que estudia hasta que éste no ha sido radicalmente influido por el conjunto de los puntos de vista de los que hacen que esa realidad exista en su complejidad.

Al redefinir la objetividad como intersubjetividad la etnografía trastoca, hasta cierto punto, el sentido que las orientaciones positivistas conceden a la *observación* como forma de conocimiento: del mismo modo que el discurso del etnógrafo busca entrar en diálogo con el discurso de los agentes de la cultura, también su observación pretende tener en cuenta las observaciones de los otros, es decir, las visiones que tienen de su mundo. Por tanto, el etnógrafo no considera en modo alguno que la observación de conductas sea más «objetiva» que la comprensión de los discursos, las reglas, o los valores, que confieren *significado* a tales conductas. Por el contrario, como sucede en la siguiente reflexión de Harry, la observación de conductas por parte del investigador puede llegar a ser considerada como un procedimiento cargado de subjetividad, si esa observación no ha sido previamente tamizada por la comprensión —plural— del significado:

> Otra fuente de datos de las actitudes de los alumnos hacia el maestro fue el comportamiento real que dirigían hacia mi persona, si bien se trataba de una fuente más subjetiva que sus comentarios escritos [99].

Descripción densa

Como hemos visto en el capítulo anterior, la etnografía pretende reflejar la trama de la cultura, es decir, las prácticas y los discursos de los agentes tal y como se imbrican en una *forma* de vida. Para construir esa trama es esencial que el etnógrafo sepa realizar una *descripción guiada interpretativamente* (véanse los capítulos 2 y 6). Según hemos señalado, en ella los enunciados poseen simultáneamente un nivel descriptivo y un nivel argumental, y de ese modo presentan la cultura en dos planos complementarios: por una parte, vemos cómo la cultura toma cuerpo en el *detalle* de las acciones cotidianas; por otra, asistimos a la composición de la cultura como un sistema de *relaciones significativas* entre acontecimientos e instituciones. El rótulo «descripción densa», acuñado por Clifford Geertz en 1973, designa este tipo de descripción.

Veamos un nuevo ejemplo:

> Al iniciarse el nuevo trimestre, la banda se reunió para discutir cuestiones acerca de la escuela. La conversación fue en kwakwala. Después, el jefe se volvió hacia mí y dijo: «La señora Willie (la madre de Walter) quiere que usted pegue a los niños cuando son malos». Pregunté si la gente pegaba a sus propios hijos y me dijeron que no lo hacían. Los sentimientos conflictivos acerca de la disciplina se muestran en estos comentarios que me hizo otra madre unos días después de aquel encuentro:
>
> «Cuando la señora Willie dijo aquel día, "debería pegar a los niños", me hubiera gustado decir... "no les pegue". Pero yo soy —como dicen ustedes— tímida, así que no digo nada. Ella no les pega. Pero queremos que nuestros niños aprendan disciplina, y aquel día, cuando nuestro hijo había sido expulsado de la escuela, y cuando el inspector estaba aquí, mi marido le golpeó con un cinturón. Y no dije nada. Pero me dolió. Y no me gusta.
>
> »Usted puede decir qué niños son disciplinados. Queremos disciplina para nuestros hijos. Yo le digo a nuestro hijo, "no debes robar"» [82].

El relato cuenta dos hechos: uno presenciado por el propio Harry y el otro por una madre de Blackfish. Ambos son acontecimientos puntuales en la vida de la aldea: el primero, un detalle de la reunión del Consejo local de la banda; el segundo, una anécdota doméstica. Los dos se articulan para mostrar, a un nivel argumental e interpretativo, entre otras cosas: 1) los significados que los nativos atribuyen a la institución escolar como institución disciplinaria; 2) las visiones conflictivas y ambivalentes de esos significados; 3) las relaciones percibidas y deseadas entre diversas instituciones tradi-

cionales y modernas: la educación doméstica, el «robo», la educación escolar, la inspección escolar; 4) la relación contradictoria entre la conducta real de los padres y lo que demandan de la escuela en lo que se refiere a la disciplina.

Cuando el relato de unos hechos ordinarios y concretos *condensa* una visión relacional de valores y significados culturales, compuesta por el investigador, estamos ante una descripción densa.

Es cierto que un buen modo de presentar la cultura como un conjunto de relaciones significativas entre acontecimientos e instituciones es dar cuenta de los *significados* que los agentes atribuyen a esos acontecimientos y de las *intenciones* con que participan en ellos. De todos modos, la descripción densa no pasa sólo por comprender los determinantes psicológicos de la acción social. Además, exige que captemos, con el mayor detalle y alcance posible, el proceso por el que esos significados e intenciones acaban construyendo un espacio público, es decir, común, de sentidos y valores compartidos o negociables. Reflejar ese espacio público dando cuenta de sus múltiples niveles y dimensiones es el objetivo de la descripción densa. Para conseguirlo, los etnógrafos realizan diferentes operaciones, entre las que podemos destacar las siguientes:

Localización

La descripción densa implica un ejercicio de localización de los datos en situaciones concretas de la vida social de la gente. Frente a los datos abstraídos de la situación en la que se produjeron, o a los datos pretendidamente producidos en una situación neutralizada (como en los ensayos experimentales), los datos localizados que produce el etnógrafo nos permiten acceder a la *realidad* y describirla en sus múltiples matices. Cuando un agente dice o hace algo, lo importante no es sólo destacar el contenido de esa práctica, sino también dar cuenta del marco de intenciones y de condiciones *en* que tal práctica ha sido llevada a cabo.

Podemos mencionar un problema clásico en el que se aprecian muy bien las ventajas de la localización: ¿deben las ciencias sociales limitarse a reflejar el «punto de vista» de los sujetos estudiados? ¿Es *su* teoría de *su* mundo social la teoría más adecuada? (cf. Winch, 1964; Garfinkel, 1984)[2]. En no pocas ocasiones, la propuesta de

2. En el capítulo 1 hemos planteado el carácter de «ficción» que en el trabajo de campo acompaña a la estrategia de ponerse «en el punto de vista del nativo».

una ciencia social dialógica, tal y como aquí la estamos presentando, se confunde con la propuesta de una ciencia social construida a base de recoger el «punto de vista del nativo». Esta confusión tiene mucho que ver con el hecho de que nos resulta difícil imaginar una *información localizada*, quizás debido a que nuestros ambientes intelectuales están saturados de datos que han sido extraídos (abstraídos) de su situación originaria de producción.

Al localizar los datos encontramos un hecho simple: la conciencia del nativo (su «punto de vista») es sólo uno de los lugares potenciales *en* los que se genera una conducta o un discurso. Las conductas y los discursos se producen también *en lugares sociales* (por ejemplo, frente a otros) que *mediatizan* los ejercicios de la conciencia individual. Un buen ejemplo para comprender el carácter situacional y localizado de los hechos culturales es el modo de comportarnos en relación con nuestras señas de identidad: un emigrante extremeño en Madrid podría identificarse (conscientemente) como extremeño ante un interlocutor madrileño, como europeo ante un interlocultor sudamericano, e incluso como no-extremeño ante un interlocutor cuya relación sea estimable y que en sus *intenciones* haya mostrado una clara hostilidad hacia los nacidos en Extremadura. Un hecho similar fue destacado por John Ogbu al señalar lo siguiente:

> Cuando los padres de Burgherside juegan al «juego de los maestros» [interactuando con ellos en reuniones formales], no creen necesariamente ni lo que ellos les dicen a los maestros, ni lo que los maestros les dicen a ellos [144].

¿Significa esto que los padres de Burgherside, o el extremeño de nuestro ejemplo, son unos «cínicos»? Podría ser que sí, si situáramos la *fuente* de sus discursos y sus conductas en su mente individual. Pero, para un etnógrafo, la localización de la información ha de implicar la mayor cantidad de elementos situacionales posibles, por lo que, incluso si estuviera dispuesto a aceptar la interpretación del cinismo, lo haría con la importante reserva de que éste sólo describe una parte —quizás la menos relevante— de la *situación*. Convenientemente localizada, la información gana complejidad: los padres de Burgherside suelen comportarse así *en* sus encuentros con los maestros, es decir, *ante* ellos, *en* el espacio público generado por padres y maestros. En consecuencia, no sólo las mentes de los padres son relevantes para entender esa conducta, también las mentes de los maestros intervienen en ella, así

como la *cualidad de la relación*, fraguada históricamente, entre unos y otros.

Al localizar la información en situaciones sociales, la descripción densa muestra que la relación de los agentes con sus conciencias individuales es compleja, porque esa relación está mediada por la *presencia* —es decir, por las acciones y los discursos— de los otros. Por eso, aunque las etnografías pueden decir cosas de los individuos, ante todo tratan de decir cosas de las *situaciones*. Hablar de las situaciones es un modo concreto de hablar de las *relaciones*. Lo que describe John al llamar la atención sobre la conducta de esos padres no es sólo un fenómeno psicológico de «cinismo», «desconfianza» o «descreimiento», sino, sobre todo, el estado en el que se encuentra la *relación social* entre padres y maestros.

Encarnación

Le descripción densa implica conseguir que los enunciados de la etnografía aparezcan encarnados en personajes de carne y hueso y en experiencias *vividas*. En este sentido, la etnografía evita reproducir el modelo de una sociología *sin* sujeto. Localización y encarnación son las dos operaciones básicas que conducen a realizar una descripción detallada y concreta de la vida social. El siguiente texto de *The next generation* aporta un buen ejemplo de cómo la etnografía trata de convertirse en vehículo de experiencia:

> En el pasado [...] se disuadió a los burghersiders de pretender seriamente acceder a la educación, porque no tuvieron fuertes incentivos sociales y económicos para hacerlo. No obtenían los trabajos para los que estaban cualificados, ni las promociones que merecían; y se encontraron con muchos otros «problemas raciales» desalentadores a lo largo de sus carreras laborales. Como dijo una mujer:
>
> «*Tome por ejemplo a mi marido*. Podrían haberle ascendido en el trabajo. Bueno, ellos no le ascienden. Cogen a cualquier otro tío blanco [sic] y le dan un ascenso. Bueno, eso hace mella en su mente. El sabía que debería haber conseguido el ascenso, pero no lo consigue, y entonces se hunde cada vez más en la depresión [...]» [67, la cursiva es nuestra].

Triangulación

Cuando analizan e interpretan sus datos, los etnógrafos intentan triangular la información obtenida, contrastándola y localizándola

en diversas fuentes[3]. Y a eso contribuye también notablemente la realización de la descripción densa.

La etnografía de John nos ofrece un ejemplo al presentarnos cómo los *diversos* agentes implicados en las escuelas de Burgherside sostienen la adaptación del fracaso. Cuando describe el concepto de «rendimiento *standard*» (véase el capítulo anterior), por el que los chicos y chicas del barrio consideran satisfactorio un rendimiento escolar mínimo para aprobar, John nos hace ver que no se trata de un concepto sólo relevante para los chavales. También sus padres y sus maestros lo comparten, aunque con diferentes matices y desde diferentes perspectivas que se alimentan recíprocamente. De este modo, el fracaso escolar en Burgherside aparece como una pauta en la cultura escolar del *barrio*, y no sólo como un déficit atribuible a la competencia de los individuos.

La triangulación nos ayuda a conseguir dos propósitos fundamentales:

1) Por una parte, responde a un objetivo de *validación*, pues nos confirma que determinadas acciones o interpretaciones de la realidad forman *pautas*. Al comprobar que los datos son consistentes cuando diversificamos las fuentes de información, vamos convenciéndonos de que estamos ante un elemento de un espacio común, es decir, del espacio *público* de la cultura, y no ante un hecho aislado o ante una apreciación enteramente subjetiva del investigador.

2) Pero no sólo triangulamos las informaciones con un objetivo de validación y de consistencia, también lo hacemos para acceder al espacio público de la cultura teniendo en cuenta una *multiplicidad de perspectivas*. La etnografía es un ejercicio de perspectivismo. Este ejercicio nos conduce a contemplar la cultura no sólo como un conjunto consistente de pautas colectivas, sino como un proceso de negociación de la diversidad o de variación de las pautas (cf. Wallace, 1972; García, 1987).

Datos multirreferenciales

Una operación fundamental de la descripción densa, y desde luego una de las más importantes que el etnógrafo lleva a cabo para salvaguardar en su texto la complejidad de la cultura, consiste en presentar la información de manera que los datos elaborados ofrezcan si-

3. Para entender en qué consiste la *triangulación*, Goetz y LeCompte han puesto el siguiente ejemplo: «Al igual que un topógrafo localiza los puntos de un mapa realizando triangulaciones con las diversas miras de sus instrumentos, el etnógrafo determina la exactitud de sus conclusiones efectuando triangulaciones con varias fuentes de datos» (Goetz y LeCompte, 1988, 36).

multáneamente diversos *matices* o facetas, remitiendo de un sólo golpe a una multiplicidad de niveles o aspectos de la realidad. Podemos ilustrar esta operación señalando cómo Harry presentó la relación entre consumo de alcohol, trabajo y dinero en la sociedad de Blackfish. El consumo compulsivo de alcohol entre los indios era probablemente un elemento crucial en el proceso de desintegración de la sociedad tradicional, pero Harry no atribuyó al alcohol esta *única* dimensión, a pesar de que haciéndolo podría haber establecido una confortable hipótesis explicativa de la anomia. Para el etnógrafo, lo interesante fue buscar las dimensiones de la conducta de consumo de alcohol que hacían que los indios se sintieran inclinados a emborracharse aunque reconocieran sus efectos nocivos. Una vez más, al componer los datos de un modo matizado como resultado de un examen *pormenorizado* de las prácticas culturales, la supuesta «inadaptación» ganó inteligibilidad:

> La bebida provee un incentivo para ganar dinero, y por tanto para encontrar trabajo; puesto que para unos cuantos individuos el dinero no tiene prácticamente otro uso [57].

Así, pues, al presentar las prácticas de consumo de alcohol, Harry refiere *al mismo tiempo* 1) las motivaciones que impulsan a la bebida; 2) la penetración de la cultura de los blancos en el modo de vida de los indios, pues el alcohol es un incentivo que conduce a satisfacer valores fundamentales de esa cultura, como la adquisición de dinero por medio de un trabajo remunerado; 3) el oblicuo estatus de competencia que el alcohol mantiene con la institución escolar, que busca convertirse en un medio para acceder a esos mismos valores ofreciendo otros modelos más abstractos.

Esta producción de datos multirreferenciales ayuda al etnógrafo a escapar de los razonamientos lineales de causas y consecuencias simples, situando a veces las prácticas de los agentes en diabólicos círculos o cuadros de circunstancias que reflejan mejor una lógica de la contradicción o de la paradoja, que una lógica formal y transparente atribuible a una racionalidad universal. Entre los kwakiutl de Blackfish, 1) el alcohol funcionaba como un incentivo para acceder al trabajo y al dinero, 2) el trabajo tedioso del capitalismo industrial estimulaba el consumo de alcohol y 3) el consumo compulsivo de alcohol provocaba la pérdida del empleo [cf. 57].

Un supuesto de la etnografía es que esta manera de presentar las relaciones entre los hechos socioculturales, es decir, por medio de tramas que pueden llegar a convertirse en *encerronas*, refleja mejor cómo viven sus vidas los seres humanos que una lógica orientada a

proyectar esquemas causales sobre datos «aislados» asépticamente. Como sugiere el siguiente fragmento de *The next generation*, cualquier práctica, institución, discurso o acontecimiento está siempre más allá de sí mismo, y esto es lo que interesa a una aproximación *holística*:

> Las relaciones informales entre contribuyentes y burghersiders son escasas, y cuando ocurren se ven tamizadas por las definiciones y las expectativas mutuas que han sido descritas. Son pocos los burghersiders que mantienen relaciones de parentesco y matrimonio con contribuyentes [...]. Estos padres de Burgherside, como otros en situaciones similares, expresaban sus reservas acerca de tales matrimonios, pero se confesaban inacapaces de disuadir a sus hijas de casarse con quien habían elegido. Por eso les decían: «Es cosa tuya. No podemos impedírtelo». Una madre llegó a decirle a su futuro yerno que le gustaría que fuera un No-contribuyente:
>
> «Mi hija se ha echado un novio de la parte norte [de la ciudad]. Oh, me gustaría poder sacarla de ahí. (Risa) El padre del chico es un médico, puede que sea psiquiatra. Y él es anglo. Pero es tan joven como ella. Es muy listo. Siempre saca "sobresalientes" y "notables" en la escuela. Ahora está en la facultad, y es un buen trabajador. Buen chico. Viene siempre por aquí. Yo le digo a mi hija, "¿Qué siente este chico? Vive en una hermosa casa en la parte norte, ¿qué siente este chico hacia ti?". Esto es lo que me intriga. Me tiene en vilo. Y le digo al chico "Me gustas. Eres realmente encantador". Le digo... "Me gustaría que fueras uno de nosotros". (Risa) Y él dice: "Bueno, no puedo ayudarla en eso"» [53].

Ironía. Intertextualidad

Estas dos operaciones forman también parte de lo que puede hacer el etnógrafo en su búsqueda de la descripción densa. Ambas implican un uso *connotativo* de la información obtenida en el trabajo de campo, que, a diferencia del supuesto discurso neutral de la observación pura, habla siempre intencionalmente de *más* cosas o de *otras* cosas que las que se derivarían de un uso estrictamente referencial de los datos. Por ejemplo, en el siguiente pasaje Harry nos ofrece un *flash* de la posición ambivalente de los indios ante la aculturación de un modo muy indirecto, al describir el abandono de lás instalaciones eléctricas traídas a la aldea por los blancos.

> [Blackfish] fue la primera de las aldeas remotas de la zona en tener energía eléctrica, y durante casi veinticinco años los aldeanos manejaron su propio generador diesel. Hace unos pocos años el último de los generadores se paró, *pero hay poca disposición a sustituirlo por otro que funcione*. Todavía pueden verse en la aldea algunos

> postes y restos de líneas eléctricas, y en las casas hay tomas de electricidad [12, la cursiva es nuestra].

El supuesto epistemológico de la descripción densa es que ningún aspecto de la cultura, por muy trivial que parezca, constituye un elemento aislado, una vez que aquélla ha comenzado a ser captada en términos significativos. Por eso, como hemos visto en el capítulo 5, en su investigación el etnógrafo se comporta como un *squatter*, y raramente deja pasar de largo materiales que con el paso del tiempo pueden llegar a cobrar sentido. Y por eso en el capítulo 4 hablábamos de la «amalgama de los objetos» en etnografía: la cultura, como conjunto significativamente relacionado de acontecimientos e instituciones, nos impide ofrecer descripciones planas o reductivas.

Un problema clásico en etnografía, como en cualquier disciplina que incorpore la interpretación entre sus procedimientos de trabajo, es el de encontrar el límite hasta el cual es razonable extender las relaciones entre los objetos (cf. Weber, 1984; 1985; Eco, 1990). Decir que cualquier aspecto de la cultura forma parte de un sistema de relaciones no es lo mismo que decir que todo se relaciona con todo de cualquier manera. A este respecto, un investigador disciplinado ha de tener bien presente que las culturas se producen en condiciones reales de experiencia, en mundos concretos en los que es preciso contrastar las condiciones que hacen que determinados elementos puedan *estar o no relacionados*. Ésa es la razón por la que buscamos que nuestras interpretaciones se encuentren en estrecha conexión con el relato descriptivo de los acontecimientos.

Puesto que en etnografía se busca que los datos reflejen o dirijan nuestra atención parcialmente hacia *otros* «datos», una de las intenciones del etnógrafo es dar cuenta de lo que podríamos denominar —utilizando una metáfora lingüística— *intertextualidad* de la cultura, plasmando los *desplazamientos* que los agentes realizan cotidianamente entre las diferentes parcelas de su realidad. John Ogbu proporciona un ejemplo al destacar cómo el rendimiento escolar de los chicos y chicas de Burgherside no es algo que pueda restringirse a la parcela acotada de la escuela. Por el contrario, su importancia radica en que es un *indicador* de cosas como el barrio en el que se vive, el grupo étnico al que se pertenece, o las posiciones atribuidas en el sistema económico. Una empresa fundamental en cualquier etnografía consiste en identificar esos *puentes de sentido* que ponen en relación las diferentes parcelas de la realidad en conjuntos compactos de experiencia.

La identificación de esos puentes, junto con la elaboración

multirreferencial de los datos, implica un trabajo intelectual que ha de encontrar un punto intermedio entre la reflexión sistemática del científico, el sentido común de los participantes en la cultura que se estudia, y el sentido común (o científico) de los previsibles receptores de la etnografía. Dicho trabajo fundamenta, a nuestro modo de ver, la comprensión de los acontecimientos y las instituciones como hechos sociales *totales* (Mauss, 1971; cf. Lévi-Strauss, 1980) (véase *supra* capítulo 1, pp. 36 ss.). Este punto es esencial, porque en cierto modo separa la etnografía de otras tradiciones científicas de la modernidad que se basan en la *fragmentación* especializada del objeto, es decir, en la ruptura de la intertextualidad, estudiando la «escuela» como un subsistema de la «educación», escindida a su vez de la «economía», el «trabajo», el «ocio» o la «salud».

> Las quejas acerca de la industria pesquera y de sus crecientes problemas —señala Harry— están extendidas entre los pescadores indios. Una paráfrasis de esas quejas constituye un *reflejo* de cómo muchos aldeanos perciben no sólo la pesca, sino su modo de vida completo:
> «No es tan buena como debía ser»
> «Ahora está bien, supongo»
> «En ella no hay futuro»
> [41, el subrayado es nuestro].

III. A VUELTAS CON EL ASUNTO DE LA EXPLICACIÓN

En el capítulo 2 ofrecimos un esbozo de la discusión suscitada en antropología a propósito de la *explicación*. Puesto que esta noción es una de las que más atención ha despertado en el marco de la reflexión epistemológica contemporánea, y especialmente en las tradiciones de pensamiento que se han inclinado hacia los métodos experimentales, no estará demás dedicarle aquí un espacio suplementario. Para los científicos de la educación puede tener un interés especial ampliar la discusión sobre el lugar que ocupa la explicación en la epistemología de la etnografía.

Como vimos en el capítulo 2, entre los modelos de explicación en ciencias sociales pueden encontrarse explicaciones causales, genéticas y composicionales. Sin embargo, no sería erróneo afirmar que el fundamento de la explicación, como forma de conocimiento, y especialmente cuando recibe su forma de la práctica experimental, es el razonamiento sobre *causas*. «Explicar un fenómeno consiste en dar las causas de él, tanto si se trata de hechos, de tendencias o de regularidades» (González Echevarría, 1987, 76, siguiendo a Hempel [1979]).

Como el resto de los científicos, los etnógrafos también reflexionan sobre causas, pero a diferencia de lo que se presume en otras tradiciones de pensamiento, el razonamiento causal no constituye una vía de acceso única ni privilegiada al conocimiento en etnografía. La etnografía no es incompatible con la explicación como forma de conocimiento, pero ya señaló Evans-Prirchard que «la explicación causal es únicamente un tipo de comprensión» (Evans-Pritchard, 1987, 223). De hecho, en los textos etnográficos es frecuente encontrar explicaciones de fenómenos, o incluso, como hemos visto en el caso de John Ogbu, planteamientos globales que cobran la apariencia de una explicación: «¿Por qué los niños de Burgherside fracasan en la escuela?». Pero hay otras estructuras de conocimiento que también son fundamentales y que hasta cierto punto modifican o matizan considerablemente a la explicación como razonamiento sobre causas.

El mero hecho de haber llamado la atención sobre algunas de esas estructuras alternativas en el título del capítulo 2 de este libro —describir, traducir, explicar, interpretar— es ya una sugerencia sobre la posición de la explicación en antropología: la explicación no es la reina de la fiesta, sino una más entre las asistentes. Pero eso no es todo. Como trataremos de mostrar aquí, en etnografía la explicación se encuentra a menudo *subordinada* a otras maneras de concebir las relaciones entre los fenómenos. Aquí nos detendremos en la *expresión* y la *traducción*, debido a su importancia para la configuración del *contexto*.

Expresión y explicación

Muy frecuentemente en etnografía, las proposiciones sobre hechos, más que explicar o ser explicadas en cadenas o círculos del tipo *explanans* → *explanandum*, *expresan* (plasman, reflejan, re-presentan[4]) nubes de posibles *explanantia* y *explananda*. He aquí un ejemplo:

4. La intención expresiva de la etnografía que aquí tratamos de contrastar (aunque no de enfrentar taxativamente) con el concepto de «explicación» hace referencia a su horizonte descriptivo y representacional, que ha sido discutido en este libro en los capítulos 2 y 3, y en la sección de este mismo capítulo dedicada a la descripción densa. El etnógrafo *expresa* la cultura que investiga al componer una imagen global de las relaciones (no siempre causales) entre los hechos sociales. El realismo etnográfico (véase capítulo 3) consiste en una tensión entre el análisis de la cultura en *componentes observacionales discretos* (que forman estructuras, sistemas de relaciones, etc.) y la *expresión* de esa composición como una *totalidad continua y entreverada*. Al *expresar* la cultura, el etnógrafo trabaja con el horizonte de *presentarla* ante los ojos de sus lectores, como si de una imagen concreta se tratase (sobre este asunto, véase la discusión de Dell Hymes a propósito del problema de la *presentación* [Hymes, 1993, 187 ss.]).

> Las razones del desempleo de los negros y de los chicanos en Stockton son complejas y la situación no puede ser adecuadamente explicada simplemente en términos de falta de formación. Como he señalado antes, los gremios de los anglos no han concedido a esta gente una igualdad de oportunidades para los empleos cualificados. En segundo lugar, hay negros y chicanos en la zona que, poseyendo «cualificaciones» para desempeñar «trabajos limpios», no son contratados. (Este hecho fue especialmente evidente hasta 1967, año en que los negros organizaron *boicots* a ciertas empresas de la ciudad. Recientemente, tanto los negros como los chicanos han presionado sobre algunas firmas y agencias para que contraten a miembros «cualificados» de sus grupos.) En tercer lugar, los jóvenes con educación pertenecientes a las minorías tienden a abandonar la ciudad debido a su incapacidad para encontrar allí un empleo deseable. Ello da cuenta del descenso de la población entre los grupos de chinos y japoneses, tal y como lo muestra el censo de 1960, y en alguna medida es aplicable también a los negros y a los chicanos. La economía de Stockton ha crecido y se ha hecho más industrial desde la década de los cincuenta, pero los negros y los chicanos han permanecido mayormente en el rol de trabajadores no cualificados en todos los sectores de la economía [49].

De este fragmento podemos derivar tres consideraciones:

1) En caso de utilizar la explicación como forma de conocimiento, el etnógrafo trabaja con conjuntos de hechos asociados. Es decir, la causalidad que mejor encaja con los intereses de la etnografía es una causalidad de tipo *múltiple*, como se representa en la figura 8.

2) Además, las relaciones entre los *explanantia* y los *explananda* permanecen relativamente *abiertas*. El propio John reconoce explícitamente la complejidad de la situación, y de hecho podrían ofrecerse esquemas explicativos alternativos al ofrecido en la figura 8 sin entrar en contradicción con lo declarado por el autor. Por ejemplo, en la figura 9, mostramos una de esas posibles variantes: hay una causación circular entre la falta de formación y la falta de igualdad de oportunidades, por una parte, y el desempleo de los burghersiders en Stockton, por otra. Esta relación circular es la que John parece proponer en el conjunto de la obra, pues el desempleo es una *condición* fundamental en la imagen del fracaso de las minorías subordinadas, que tanto los negros y los chicanos (que buscan formación y trabajo) como los blancos (que contratan) han ido acuñando con el paso del tiempo. Finalmente, esta situación circular —considerada en conjunto— podría ser a su vez tomada como *explanans* del abandono de la ciudad por parte de los integrantes de las minorías. El texto daría juego para establecer otras disposiciones

EXPLANANS

EXPLANANDUM

FALTA DE FORMACION ESCOLAR DE LOS BURGHERSIDERS

CARENCIA DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DE EMPLEO

INDIFERENCIA DEL HECHO DE TENER CUALIFICACIONES ESCOLARES

INCAPACIDAD PARA ENCONTRAR EMPLEOS DESEABLES

DESEMPLEO DE LOS BURGHERSIDERS

ABANDONO DE LA CIUDAD

Figura 8. Un esquema explicativo en *The next generation.*

EXPLANANS

EXPLANANS

EXPLANANDUM

FALTA DE FORMACION ESCOLAR DE LOS BURGHERSIDERS

CARENCIA DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DE EMPLEO

INDIFERENCIA DEL HECHO DE TENER CUALIFICACIONES ESCOLARES

INCAPACIDAD PARA ENCONTRAR EMPLEOS DESEABLES

DESEMPLEO DE LOS BURGHERSIDERS

EXPLANANDUM

EXPLANANS

ABANDONO DE LA CIUDAD

EXPLANANDUM

Figura 9. Una posible alternativa a la figura 8.

de los enunciados que no serían lógicamente conflictivas con las ofrecidas hasta el momento.

3) Podría aducirse que esta apertura de las relaciones explicativas delata, simplemente, una mala construcción de la explicación por parte del autor. Pero la situación también puede enfocarse de otra forma. Desde nuestro punto de vista, lo que indica este párrafo de *The next generation* es una *intención comunicativa* diferente de la que suele acompañar al razonamiento sobre causas. Es decir, el efecto que busca producir en el lector de la etnografía no es el desvelamiento de uno o varios *explanantia* concluyentes sobre un hecho observable, sino más bien la captación de un conjunto de elementos cuyo sistema de relaciones es, como la propia realidad laboral de Stockton, abierto y multideterminado. De hecho, las figuras 8 y 9 son a todas luces insuficientes para dar cuenta de una situación que, en *este* párrafo, como en cualquier otro extraído del texto etnográfico, sólo puede presentarse fragmentariamente. Pues si hubiera que rastrear el asunto del desempleo en la trama de relaciones que tiende John *a lo largo de su obra* encontraríamos elementos que, como los esquemas tradicionales de empleo estacional o la cristalización histórica de relaciones de subordinación entre las minorías y los contribuyentes, no serían directamente sustituibles por los ofrecidos en este párrafo sin perder una parte importante de su capacidad para reflejar los matices de la situación de desempleo en Burgherside.

Es obvio que párrafos como el señalado ofrecen un cierto potencial explicativo, en el sentido de que aportan una dosis de razonamiento sobre causas. Pero lo que queremos señalar es que en él, la inteligibilidad de las causas está subordinada a la *intención expresiva* del autor. Podríamos decir que el párrafo ofrece una estructura explicativa débil en el marco de una estructura expresiva fuerte. Una parte de la importancia de este texto radica en el planteamiento causal de las relaciones entre desempleo, formación, estructura de oportunidades y migración; pero lo que resulta esencial no es tanto el establecimiento de una secuencia definida de causas, como la expresión, la *representación*, de unos elementos que posteriormente reaparecerán en otros conjuntos hasta componer un cuadro, una *imagen* del lugar que ocupa el desempleo en el mundo de los burghersiders. Por otra parte, en el trabajo de John cada *expresión* está subordinada al esquema explicativo entre recompensas sociales y rendimiento escolar que atraviesa el conjunto de la obra: cuando el sistema social fracasa en favorecer el acceso a las recompensas faci-

litadas por la escuela, no puede esperarse que los rendimientos escolares sean óptimos, y —lo que es más importante, debido al carácter mediacional que la motivación tiene en el rendimiento— tampoco puede esperarse que los agentes se tomen en serio la institución escolar[5]. Esta proposición resulta fácilmente formalizable en un esquema explicativo universal, de la siguiente manera:

Explanans$_1$	⟶	*Explanandum*$_1$
Ausencia de recompensas sociales	⟶	Los agentes no se toman la escuela en serio
Explanans$_2$	⟶	*Explanandum*$_2$
Los agentes no se toman la escuela en serio	⟶	Los rendimientos no pueden ser óptimos

Pero la minuciosidad del texto de John sugiere que la etnografía no encuentra suficientes tales esquemas explicativos generales: lo crucial no es sólo la relación teórica establecida entre recompensas sociales y rendimiento escolar, sino la expresión de los hechos concretos que, en el contexto de Stockton, configuran el significado social de las «recompensas sociales», la «seriedad» y los «rendimientos». Dicho en los términos de la epistemología de la explicación: al *operacionalizar* las variables que se incluyen en el esquema explicativo, es decir, al traducirlas al lenguaje de los observables empíricos (cf. Kaplan y Manners, 1995), la etnografía llama la atención sobre la necesidad de detallar al máximo su significación en contextos particulares, partiendo de la premisa de que no hay dos contextos en los que «recompensas sociales», «seriedad» y «rendimientos» remitan a los mismos significados sociales. Además de advertir sobre la *universalidad* de una hipotética relación teórica, la etnografía de John aporta una *guía* para reflexionar sobre la significación sociocultural de las «recompensas», la «seriedad» y los «rendimientos», tal y como quedan tramados en *un* contexto educativo. Por supuesto que el ejercicio de John conduce a reflexionar sobre una relación general entre variables. Pero *además* de esta dimensión explicativa,

5. El lector podrá encontrar un cuadro explicativo de las determinaciones múltiples en el contexto educativo de Stockton en el trabajo de John Ogbu «Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple» (Ogbu, 1993).

su etnografía aporta un espejo en el que mirarse: la eficacia de su libro, *en tanto que texto etnográfico*, radica en la crudeza y el realismo de sus imágenes. Como buena obra científica, nos ayuda a reflexionar en términos de variables y de conceptos distanciados de nuestra experiencia; como buen relato etnográfico, nos introduce, a la manera de *Otelo* o *Madame Bovary* en el drama concreto de sus personajes, mostrándonos su experiencia circunstanciada y acercándonos a ella. Nuevamente, el compromiso entre cercanía y distancia que encuentra su origen en la estructura misma de la observación participante.

Hasta tal punto llega a imponerse en etnografía la intención de expresar la cultura sobre la intención de explicarla, que en muchos casos (y en un grado importante nuestro ejemplo no es una excepción), la constelación de *explanantia* no llega a situarse en el sistema de razonamiento del científico, sino que permanece ligado a las visiones del mundo de los propios agentes de la cultura. En estos casos, el etnógrafo no opera ofreciendo un conjunto de causas *distanciadas* de la forma de vida concreta que investiga, sino que propone un cuadro causal en el que *participan* los nativos (cf. Tambiah, 1990). Al operar así, el investigador no hace sino presentar los elementos significativos de la explicación formando parte de un esquema descriptivo, pues las «causas» son tratadas como una parte más del *explanandum*, es decir, al mismo nivel que cualquier conducta o discurso que a su vez requeriría una explicación. Éste es el expediente al que recurre Harry para dar cuenta de la insatisfacción de los maestros de aldeas indias:

> Los maestros culpan al Gobierno, y especialmente a la división educativa del Departamento para los Asuntos Indios, como una fuente de sus problemas. Algunos se quejan de una escasez de supervisores, o de que éstos son inexpertos en educación de indios, y relativamente ineficaces desde el punto de vista burocrático. La insatisfacción también se centra en la carencia de un currículo apropiado o de unas guías de actuación para los maestros [89].

Al actuar de este modo con el razonamiento sobre las causas la etnografía establece una especie de tensión entre la lógica explicativa y la lógica expresiva (cf. Hymes, 1993): busca, como otras formas de discurso científico, establecer causas para los fenómenos; pero establecer las causas no parece ser más importante que expresar o representar adecuadamente los fenómenos mismos. Desde luego que esta fórmula, *los fenómenos mismos*, encierra un clásico problema de difícil solución, pues en el fondo es imposible un acceso a

tales fenómenos que no esté mediado por las categorías del investigador. Pero ante esta objeción hemos de tener en cuenta dos matices importantes: en primer lugar, no hay por qué sostener que las categorías del investigador hayan de tomar por fuerza la forma prioritaria de razonamientos sobre causas; en segundo lugar, no hay que olvidar que una parte sustancial del procedimiento etnográfico, el *trabajo de campo*, trata de poner en constante relación dialógica esas categorías del investigador con las categorías de los agentes de la cultura estudiada.

Explicación, traducción y contexto

Un aspecto genuino de la etnografía desde el punto de vista epistemológico es el tipo de búsqueda que el investigador emprende para hacer inteligible la anomalía, o, mejor dicho, el conjunto de anomalías de las que toma conciencia mediante el ejercicio del extrañamiento. Esa búsqueda no se centra —ni única ni esencialmente— en la elucidación de causas: lo que el etnógrafo busca en sus intentos de tornar inteligible una forma de vida extraña es, ante todo, *suministrar contexto* (Turner, 1984; cf. 1994). Y eso es precisamente lo que intenta conseguir al expresar (plasmar, representar, reflejar) esa forma de vida.

Al representar un mundo concreto de experiencias, la intención básica de la etnografía es mostrar un sistema de relaciones (causales, pero *también* concurrenciales, simbólicas y de cualquier otro tipo) que ayude a disolver la anomalía provocada por la percepción de lo extraño. Así, investigar etnográficamente el bajo nivel de aspiraciones de los chicos y chicas de Burgherside, no es sólo explicar sus causas, sino situar el fenómeno en un entramado de relaciones (causales o no) de tal *densidad*, que sea posible comprender qué papel *positivo* juega ese bajo nivel de aspiraciones en la construcción cultural de la realidad del barrio. *Ese entramado de relaciones significativas, que se va construyendo conforme avanza la investigación y la escritura del texto etnográfico, es el contexto. Y en este sentido decimos que el contexto es un proceso: el proceso de alumbramiento de relaciones significativas entre los fenómenos socioculturales.* Además, este alumbramiento trata de representar el proceso mismo de *constitución sociocultural* de un grupo humano concreto (cf. Velasco *et al.*, 1993, 315-317; Giddens, 1984; 1987, 133 ss.).

Se podría ejemplificar en qué consiste la tarea de «suministrar contexto» mostrando el proceso de aprendizaje de un *juego*. El etnógrafo, a quien ya nos hemos referido como «aprendiz» de la

cultura que estudia, trataría de poner al lector en disposición de seguir su proceso de aprendizaje, exponiéndole al sistema de reglas de la cultura, y *ampliando* sucesivamente su visión hacia nuevas lecturas del sistema conforme las perspectivas de menor amplitud van chocando con excepciones (cf. Goodenough, 1971). Dicho de otro modo, «suministrar contexto» es ir mostrando las reglas que siguen los agentes de un modo de vida particular, proponiendo progresivamente nuevas ampliaciones ante sucesivas excepciones. Por ejemplo, en el aprendizaje del juego del ajedrez, podríamos proponer la siguiente secuencia de suministro de contexto:

1) En el ajedrez las figuras de un color no se intercambian por otras del mismo color, y sí *—bajo ciertas reglas—* por las del otro color, para inutilizarlas (regla de «comer» una figura).

2) El enroque es una excepción, pues el rey se intercambia con la torre del mismo color *—bajo ciertas reglas*. También lo es el intercambio del peón por la reina del mismo color cuando el peón consigue llegar al final del tablero. *Pero*, en ambos casos, las piezas no son inutilizadas, sino que ganan valor estratégico, al mejorar su posición o ser cambiadas por otra con mayor capacidad de maniobra.

3) En el ajedrez existen tipos especiales de intercambio de piezas del mismo color que no suponen una pérdida de la función de una de ellas (anulación de la pieza), sino sólo una permutación de la posición de ambas (regla de enroque), o una ganancia de poder en el juego (regla de sustitución de peón por reina).

El contexto continuaría ampliándose al detallar los contenidos implícitos en cada proposición del tipo *bajo ciertas reglas*, y ante sucesivas excepciones.

Harry siguió un procedimiento similar de «suministro de contexto» al exponer las actitudes de los niños kwakiutl ante la escuela:

1) En Blackfish, los niños kwakiutl dejan de ir a la escuela cuando tienen la oportunidad de ir a pescar o a recoger almejas.

2) De ello puede concluirse que los niños siguen una regla de valoración relativa de la escuela, en una «escala» que antepondría la valoración de los trabajos tradicionales.

3) *Pero* los niños kwakiutl reconocen que la escuela es el único camino posible para alcanzar posiciones sociolaborales valoradas prioritariamente en la «escala» de los blancos.

4) *Bajo ciertas reglas*, los niños kwakiutl anteponen la valoración de la escuela a la valoración de los trabajos tradicionales.

Sin embargo, pese a la utilidad de estos ejemplos para mostrar en qué consiste la operación de «suministro de contexto», es preciso tener en cuenta que una cultura real no puede ser reducida a un *juego* o a un sistema de reglas claras de acción y valoración[6]. Los fenómenos culturales están sometidos a una multitud de determinaciones que los hacen escurridizos a una comprensión meramente formalista como la sugerida por el ejemplo del ajedrez. Los enunciados que mejor cuadran con el modo de acontecer de tales fenómenos son enunciados de probabilidad que a su vez, como hemos visto, han de remitir simultáneamente —multirreferencialmente— a una multiplicidad de niveles de realidad. Por otra parte, y esto es lo fundamental, los agentes sociales normalmente no controlan sus acciones solamente desde sistemas de reglas programados de antemano o previsibles, sino que en parte van construyendo cotidianamente esos sistemas como derivados de prácticas concretas y situadas, no siempre conscientes o formalmente consistentes (cf. Giddens, 1984; Bourdieu, 1988; 1993, 399 ss.; Lave, 1989).

«Suministrar contexto» es también dar la oportunidad al lector de la etnografía de *ponerse en el lugar* de aquéllos que viven una forma extraña de experiencia, ofreciéndole, de una manera ordenada, la mayor cantidad posible de claves significativas sobre su realidad concreta. Como hemos señalado en el capítulo 2, el proceso por el cual el investigador se acerca a este horizonte epistemológico ha sido equiparado con el ejercicio de una *traducción* (Turner, 1984). Al expresar una cultura extraña, el etnógrafo realiza un ejercicio *comparativo* y de *traslación* similar al que realiza el traductor entre lenguajes (aunque las culturas *no son* solamente lenguajes [cf. Cruces y Díaz de Rada, 1991b]). Propone un sistema de relaciones entre «términos» y «gramáticas» que resulte inteligible, primero para él mismo, y después para el receptor del texto etnográfico. Como un traductor, el etnógrafo es un mediador entre dos modos de componer la experiencia, y su tarea consiste en presentar el mundo extraño que toma por objeto de manera que sea comprensible para los que leen su etnografía. Al igual que una buena traducción, una buena etnografía *traslada* al lector al mundo vivido por los agentes culturales, rompiendo en su manera de aproximarse a ellos la HSP, es decir, siguiendo con la metáfora de la traducción entre lenguajes, la

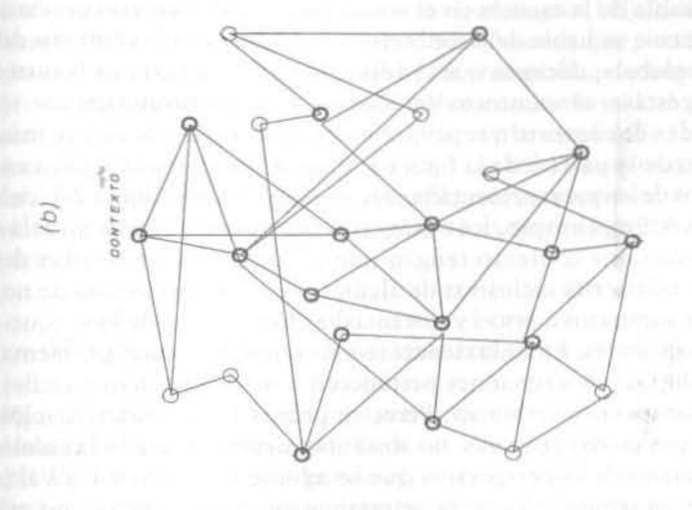
6. Warden H. Goodenough y la corriente de antropología cognitiva liderada en los sesenta por Stephen A. Tyler han trabajado especialmente en la dirección de analizar las culturas como sistemas de reglas (Goodenough, 1971; Tyler, 1969).

hipótesis etnocéntrica de que todos los seres humanos hablan (o deben hablar) el mismo lenguaje.

Desde luego que el propósito epistemológico de la traducción no es incompatible con los procedimientos tradicionales de verificación o falsación. En su esfuerzo por expresar la cultura el etnógrafo trata de ser consecuente con la idea científica de que la realidad es supeditable a pruebas de verificación, falsación o replicabilidad. Pero esto *no es suficiente*. Una buena etnografía no sólo ha de perseguir expresiones verdaderas (o, al menos, *no falseadas*) de los fenómenos, sino también *traducciones oportunas y afortunadas* entre modos de vida. Para Harry, no sólo es importante convencer al lector de la verdad del desajuste entre el ciclo económico de los kwakiutl de Blackfish y la organización de su calendario escolar; además es fundamental hacerle recorrer el camino que va de un hecho a otro, haciéndole partícipe de la trama de relaciones que *sostiene* ese desajuste a pesar de su aparente irracionalidad. Por eso, el etnógrafo no queda satisfecho ante enunciados que establecen relaciones simples del tipo: «Puesto que los tiempos laborales no se ajustan a los tiempos escolares, los niños kwakiutl van mal en la escuela»; y ello independientemente de que tales enunciados puedan contener verdades empíricas. El interés del etnógrafo consiste en suministrar todo el contexto posible para hacer inteligible el hecho de que, ante tal situación, los kwakiutl de Blackfish no opten simplemente por modificar su sistema laboral, o por renunciar taxativamente a la escuela.

De lo que venimos diciendo puede derivarse un replanteamiento fundamental de la noción de *contexto*, tal y como se emplea muy frecuentemente en los estudios sobre educación. En primer lugar, hemos de llamar la atención sobre el hecho de que, en etnografía, con esa palabra tratamos de designar más bien una *acción* (*suministrar contexto*) que una sustancia. Como es obvio, cualquier intento de construcción científica puede acabar sustancializando los procesos socioculturales, y la etnografía no escapa a esta condición. Pero hay que destacar que el etnógrafo no parte de una comprensión sustantivada del contexto, porque lo que trata de (re)construir mediante el proceso de investigación es precisamente el contexto. Este argumento quedará más claro con el ejemplo gráfico de la figura 10.

Muchas veces, al hablar del «contexto» de una situación lo que tenemos en mente es algo parecido a lo que se representa en la parte *(a)* de la figura. Nos imaginamos un conjunto de fenómenos *en* un contexto, es decir, *metidos en* una especie de marco, que a su vez puede enmarcarse en otros. Nos figuramos el contexto como una «caja» en la que caben o se producen los fenómenos. Normalmente,



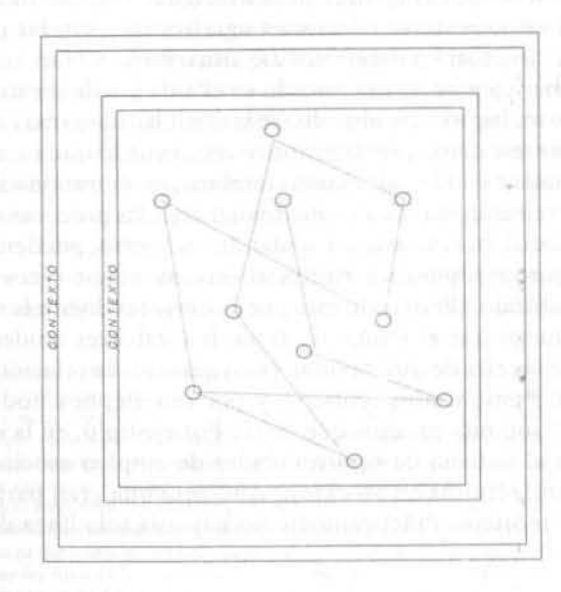


Figura 10. Dos imágenes del contexto.

esta visión va acompañada de una teoría de sentido común —que no solemos poner en duda— sobre las relaciones entre diversos tipos de datos, o entre diversas «localizaciones» de los mismos: por ejemplo, se habla de la escuela en el «contexto social» o en el «contexto económico»; se habla del «contexto económico» en el «contexto de la aldea global»; decimos que el aula está *en* el «contexto de la institución», ésta *en* el «contexto del barrio», y así sucesivamente[7].

La idea de contexto que proponemos en etnografía se parece más al dibujo de la parte *b* de la figura 10, que no es sino una réplica en abstracto de lo que representábamos en el centro de la figura 7.1. del capítulo 6. En principio, los etnógrafos no presuponen que las relaciones «con un» contexto tengan que ser *inclusivas*. Y en caso de apreciar relaciones inclusivas de algún tipo, se cuidan mucho de no partir de supuestos *a priori* y sustancializadores acerca de lo «pequeño» y lo «grande». En toda ciencia social es fundamental el problema de decidir qué descripciones pertenecen a un nivel *macro* y cuáles pertenecen a un nivel *micro*. Pero, en primer lugar, ambos niveles ocupan posiciones relativas, no absolutas, dependiendo de la escala y la posición de la perspectiva que se adopte (cf. Pelto y DeWalt, 1985); y en segundo lugar, la determinación de si tratamos con un nivel *macro* o *micro* es algo que debe averiguarse mediante la investigación, al establecer sus relaciones significativas con las prácticas reales de los sujetos: en determinadas situaciones y en relación con determinados agentes, lo que sucede en el aula puede ser más inclusivo (en los múltiples sentidos de «más englobante», «más determinante», «más relevante», «más notorio», etc.) que lo que sucede en el barrio, la ciudad o el Estado; como también, en determinadas situaciones y en relación con determinados agentes, las prácticas de jerarquización social en el Consejo Escolar de un centro, pueden ser más inclusivas que un supuesto y abstracto «sistema económico» o «político» generalizado. (Pero todo esto puede darse también a la inversa).

Desde luego que el etnógrafo trata de establecer tendencias en los distintos niveles de inclusividad (y en general, de relación) que se dan entre los enunciados teóricos, y por eso algunos nodos de la figura 10(b) son más gruesos que otros. Por ejemplo, en la etnografía de John el sistema de oportunidades de empleo asociado a las relaciones interétnicas en Stockton, *condensa* una gran parte de los enunciados teóricos. Prácticamente no hay una sola línea de la tra-

7. Podemos recordar aquí nuestra crítica de un supuesto orden de prelación de los capítulos en los manuales de antropología (capítulo 1) y del tratamiento de lo *objetos* en direcciones predeterminadas (capítulo 4).

ma de *The next generation* que no tenga que pasar tarde o temprano por ese nodo. Pero lo que queremos señalar es que estos nodos contextuales no consituyen un «marco» *en* el que se sitúan los fenómenos sin aparente relación empírica con ellos (Figura 10[a]), sino que forman *parte intrínseca* de esos mismos fenómenos que el etnógrafo trata de comprender (Figura 10[b]). En etnografía, el contexto ha de ser significativo. Un enunciado sobre economía sólo estará en contexto si el etnógrafo es capaz de concederle significado (es decir, si es capaz de relacionarlo de algún modo válido) en la compleja red de enunciados que constituyen un reflejo de la trama cultural. Así, en etnografía, un enunciado *en* contexto es también *parte del* contexto (cf. Bateson, 1976).

IV. LA DIMENSIÓN CRÍTICA Y APLICADA DE LA ETNOGRAFÍA

¿Qué consecuencias pueden derivarse de estas intenciones epistemológicas en lo que respecta a la etnografía como disciplina aplicada? ¿A qué fines prácticos puede servir este tipo de conocimiento[8]? En las siguientes páginas trataremos de ofrecer algunas reflexiones sobre estas cuestiones como último punto del modelo de trabajo que venimos proponiendo. El interés de estas reflexiones se ve subrayado por el hecho de que, probablemente, la cuestión de la aplicabilidad de la etnografía es la que más equívocos ha producido en la historia de las relaciones entre antropología y ciencias de la educación. En la medida en que en nuestro país estas relaciones están viviendo sus primeros momentos, un intento de aclaración en este sentido puede resultar útil para mejorar la cooperación entre las formas del saber sobre la educación y la escuela.

A nuestro modo de ver, la etnografía —tal y como la hemos venido presentando— puede prestar un servicio notable a los inves-

8. Si en este texto tuviéramos que hacer una descripción de las relaciones de aplicación que han mantenido *de hecho* la antropología y las ciencias de la educación, especialmente en Estados Unidos (cf. García Castaño y Pulido, 1994, 25 ss.), quizás deberíamos plantear esta pregunta al contrario: ¿qué ideas sobre la investigación se han derivado de tales ejercicios aplicados?. Un estudio empírico sobre este asunto sería del mayor interés, pero nuestra formulación responde a la intención de continuar —también en este caso— con nuestro *modelo*, es decir, con la idea que nosotros, como etnógrafos, sostenemos sobre las posibilidades de aplicación y crítica de la etnografía. Básicamente, no estamos de acuerdo con el modo en que la etnografía —o mejor dicho, la comprensión de ésta como un conjunto de técnicas «cualitativas»— ha venido siendo generalmente utilizada para los fines de la institución escolar contemporánea. La finalidad esencial de nuestro trabajo es ofrecer un modelo *para* hacer etnografía, y para mostrar que ésta no puede ser concebida como un manojo de técnicas fragmentarias sin perder su potencial epistemológico, y sin alterar radicalmente los significados que la antropología social y cultural ha venido concediendo a la palabra a lo largo del siglo.

tigadores interesados en la acción y la transformación social. En realidad, el interés aplicado ha acompañado a la etnografía desde sus orígenes, a pesar de la aureola de erudición de que goza la antropología debido —entre otras cosas— a la difusión de la imagen del proverbial explorador en busca de lo exótico. Paradójicamente, el conocimiento antropológico basado en la etnografía constituyó una fuente notable de información en los procesos de colonización del Tercer mundo, para convertirse luego, y en parte también simultáneamente, en la base de proyectos de «desarrollo», acción y transformación.

Pero, aunque la etnografía haya ido de la mano del interés aplicado, es importante señalar algunas *incompatibilidades* con determinados *modos de entender* ese interés que pueden resultar especialmente pertinentes en el caso de la escuela.

En primer lugar, la etnografía es poco compatible con la idea de una ingeniería social, en la que predominen los conceptos de causalidad, control experimental y predecibilidad. Como hemos visto, el procedimiento etnográfico no privilegia el razonamiento sobre causas. Y aunque en las monografías pueden encontrarse fragmentos de una realidad descrita en términos causales, o incluso planteamientos causales de tipo global, es poco probable que una buena etnografía ofrezca recetas de intervención como las que pueden encontrarse en los programas condicionales que suelen diseñarse en las instituciones modernas (cf. Mayntz, 1985; 1987). La identificación de tramas culturales no siempre ayuda a componer esquemas del tipo: «llevando a cabo tal acción, es predecible tal efecto»; entre otras cosas porque la identificación de una trama obliga a considerar que las realidades observables son difícilmente *aislables*.

Esto no quiere decir que la etnografía sea inútil para los propósitos de transformación. Hay aspectos importantes de la realidad estudiada sobre los que los etnógrafos pueden proponer, dependiendo de los intereses a los que sirvan, pautas de acción transformadora de tipo *parcial*. En la primera sección del capítulo 7 de *A kwakiutl village and school*, que lleva por título «Una evaluación funcional de las necesidades educativas» [126 ss.], Harry Wolcott insta a las autoridades educativas a tener en cuenta determinados aspectos específicos en los que se debería hacer hincapié para mejorar las relaciones de los indios con la escuela y su aprovechamiento del sistema formal de enseñanza, como la enseñanza de inglés *standard*, la enseñanza de habilidades sociales en contextos formales típicos de la cultura blanca, o la información concreta sobre los procesos de trabajo que previsiblemente irán sustituyendo a la pesca tradicional.

John Ogbu también ofrece a lo largo de su texto sugerencias valiosas para mejorar la situación de la educación formal en Burgherside, como la necesidad de intensificar el conocimiento mutuo entre los segmentos étnicos, o el replanteamiento del tratamiento clínico e individualizado de los programas de educación compensatoria.

Algunas de estas propuestas parciales van dirigidas a plantear cambios en determinados *puntos de vista* desde los que se contempla la realidad sociocultural. Esos cambios de perspectiva suelen ser frecuentemente reconocidos como transformaciones sufridas por el propio etnógrafo, y derivadas de su práctica de campo. Harry nos ofrece un buen ejemplo al reflexionar sobre la utilidad del conocimiento que los indios pueden extraer de la escuela como vehículo de integración en la sociedad de los blancos. Gracias a su experiencia como maestro y etnógrafo, Harry presenció día a día una situación de aculturación ambigua en la que resultaba simplemente impensable la posibilidad de una inculcación *completa* de los valores de la sociedad de los blancos en la sociedad india. Hemos visto que las visiones que los indios tenían de la riqueza, el trabajo o la autoridad, y las prácticas que desarrollaban en torno a estas cuestiones, *no encajaban* con los modelos exigidos por los blancos y por la institución escolar colonizadora. Pero, por otra parte, los indios valoraban positivamente la escuela como una condición imprescindible para integrarse en la sociedad de los blancos. Ante esta situación, Harry propuso que los responsables de la educación formal replanteasen su *perspectiva* sobre la educación de los valores, transmitiéndoselos a los indios no *como valores*, sino *como habilidades*: es decir, no ejerciendo violencia sobre la identidad tradicional india, sino asumiendo la convivencia parcialmente conflictiva entre dos modelos de sociedad. La situación de aculturación exigía de los indios que *actuasen* como los blancos, pero ello no tenía por qué significar que los kwakiutl estuvieran forzados a sentir, pensar o entender el mundo como sus colonizadores. Harry propuso que los responsables de la educación formal *reconocieran* tal situación (como él mismo había tenido que reconocerla en el aula) y planificasen su intervención en consecuencia [cf. 130][9].

Pero a pesar de que en las etnografías podemos encontrar este tipo de propuestas parciales, y a pesar de que tales propuestas podrían resultar enormemente útiles para transformar las cosas, los

9. Otro ejemplo —desarrollado con mayor amplitud— de este tipo de planteamiento aplicado orientado a producir un cambio de perspectiva puede encontrarse en Wolcott (1993a).

etnógrafos no somos muy dados por lo general a echar las campanas al vuelo sobre su margen de eficacia *real*. Nuestra insistencia en la complejidad de las tramas culturales nos lleva a ser muy cautelosos. Siempre existe la posibilidad de que las recetas propuestas produzcan efectos insospechados, consecuencias no deseadas, o desplazamientos imprevistos.

Por otra parte, a pesar de que con nuestro trabajo tratamos de producir modificaciones en los puntos de vista de los receptores para los que escribimos, tampoco confiamos absolutamente en que esos cambios de perspectiva fragüen en auténticos cambios en las prácticas reales. Nuestra tarea consiste en propiciar descentramientos que en la medida de lo posible comprometan a las personas en sus vidas reales, pero hay que reconocer que la empresa no es sencilla y que una visión triunfalista sobre este asunto sería desmesuradamente inocente. Una cosa es intentarlo, y otra muy diferente conseguirlo. Muchos etnógrafos estarían de acuerdo en que no podemos *exigir* a nuestros receptores un cambio que nosotros mismos no hubiéramos podido siquiera concebir al margen de nuestra propia experiencia de investigación. En esto, la etnografía como producto letrado puede ser claramente deficitaria, y uno de los problemas que hemos de plantearnos con todo rigor es cómo hacer que nuestra *expresión*, inevitablemente intelectualizada, promueva cambios en las sensibilidades y la imaginación cotidiana de nuestros receptores (cf. Willis, 1990; 1993).

La representación de la cultura como trama compleja que aquí hemos desarrollado contribuye a que el interés aplicado de la etnografía se configure más bien como una forma de *crítica*: más que tocar aspectos parciales de la realidad conducentes al diseño de programas de acción del tipo «si hacemos esto, produciremos este efecto», los etnógrafos suelen realizar replanteamientos *globales* de la realidad (holísticos, como sus intenciones epistemológicas).

La aspiración de Harry de promover un contacto intercultural no asimilatorio, donde la escuela pueda ser reinterpretada como un espacio de convivencia y no como un territorio de imposición, o el replanteamiento que John hace de la noción de «igualdad de oportunidades», en el sentido de favorecer no sólo una igualdad de acceso al *aprendizaje escolar*, sino también una igualdad de acceso a las *recompensas sociales y laborales* derivadas de ese aprendizaje, son dos buenos ejemplos.

Desde luego que este tipo de críticas sugieren, por decirlo así, *cambios demasiado grandes* para ser puestos en práctica por individuos aislados, e incluso por *voluntades* políticas determinadas. Sin

embargo, hay que recordar que esas sugerencias globales, en el caso de la etnografía, se presentan a la luz de una pormenorizada descripción de procesos concretos de acción y representación del mundo. En este sentido, el potencial transformador de la etnografía radica, precisamente, en el recorrido que el investigador realiza por la trama de la cultura como *construcción cotidiana*. Para el etnógrafo, las «grandes» ideas carecen de sentido sin un asiento sólido en las «pequeñas» realidades. Leer etnografías puede capacitar para la crítica transformadora sólo si se motiva al lector para comprender el enorme valor de lo aparentemente anecdótico en la construcción sociocultural de la vida.

Sin embargo, nuestras tradiciones intelectuales —y los organismos que financian nuestros trabajos— subrayan el valor de las «conclusiones» y las representaciones «críticas» de tipo general. Desde nuestro punto de vista, poco puede hacerse con tales ideas si nos saltamos el recorrido por lo *concreto*. Los etnógrafos insistimos en contar pormenorizadamente los que la gente hace y dice día a día, y tratamos de encontrar pautas en esas acciones y visiones del mundo. A veces, hay que reconocerlo, nuestras descripciones densas pueden llegar a ser, por minuciosas, aburridas, pero con ellas esperamos inducir en el lector un reconocimiento del proceso de construcción de las tramas culturales, y con ello una disciplina del *detalle*.

Si es que la transformación planificada de la realidad es posible sin violencia, ha de consistir en la modificación de las experiencias cotidianas de la gente, sobre la base de un conocimiento minucioso de esas experiencias y de sus posibilidades de modificación dentro de lo aceptable. La etnografía trata de representar cómo se ligan esas experiencias cotidianas en el proceso de constitución de una globalidad. Por eso, las etnografías pierden gran parte de su *utilidad*, cuando nos saltamos el cuerpo de descripción densa para quedarnos solamente con el capítulo de «conclusiones».

En segundo lugar, la etnografía es poco compatible con la idea de una intervención social enteramente controlada por «expertos». El conocimiento derivado de la etnografía puede llegar a ser muy especializado, pero, como hemos visto, su elaboración es una tarea dialógica. El proceso de producción de cualquier etnografía es incompatible con una visión monológica del conocimiento, pues el etnógrafo se hace *experto*, en gran medida (aunque desde luego no solamente), gracias al conocimiento que le aportan sus informantes. Desde el punto de vista etnográfico sería deseable mantener ese carácter dialógico, durante el proceso de *aplicación*. El etnógrafo no plantea fórmulas acabadas de acción sobre la realidad sociocultural.

Por el contrario, al sostener una concepción constructiva y pública de la cultura, entiende que las transformaciones sociales deben incorporar una participación activa de todos los segmentos sociales que intenten promover el cambio, extendiendo así el horizonte de *reciprocidad* más allá del propio proceso de investigación. Un cambio que no sea compartido por los agentes que, en definitiva, han de encarnarlo, está abocado al fracaso.

Puede que este planteamiento suponga un obstáculo para los sueños de reforma de algunos planificadores, pero se trata de un obstáculo real que cualquiera de ellos podrá reconocer al instante. En nuestra sociedad democrática las instancias educativas han comenzado a ser sensibles a estos problemas. En las fases preparatorias de la actual reforma de nuestro sistema educativo se hicieron esfuerzos por establecer situaciones de diálogo entre múltiples agentes sociales (MEC, 1988a; 1988b): generalmente, líderes destacados de movimientos asociativos estudiantiles y de padres, representantes políticos y sindicales, expertos universitarios, portavoces profesionales de maestros y profesores de enseñanza media. Quizás desde los organismos oficiales, que controlan el uso de sus tiempos de diálogo por una lógica representativa y universalista, no se pueda ir más lejos. El planteamiento dialógico de la etnografía exige ir más allá, hacia una auténtica lógica *participativa* que en lo posible esté atenta a las realidades cotidianas y diversas del mundo de la vida.

La investigación monológica no es compatible con la etnografía; el diálogo con *portavoces* se acerca más a su modo de concebir la formación del conocimiento aplicado; pero esto puede no ser suficiente, pues, como hemos señalado, la identidad de la etnografía es acorde con una visión dialógica y polifónica de la realidad sociocultural, y en esa dirección se conduce nuestro trabajo.

En tercer lugar, la etnografía es poco compatible con la idea de que la escuela es un agente *privilegiado* de transformación social. Esto no implica restar a la escuela toda eficacia en los procesos de cambio. Simplemente, desde el punto de vista etnográfico es preciso partir de dos consideraciones básicas: 1) la escuela es tanto agente de cambio como de reproducción social (Bourdieu y Passeron, 1977; 1985; Lerena, 1983; 1986; Velasco *et al.*, 1993), y en esta ambigüedad estructural radica buena parte de las paradojas y conflictos con los que cotidianamente se ven enfrentados los agentes transformadores. Pero, además, 2) la intención holística de la etnografía conduce necesariamente a contemplar la escuela como un *contexto parcial* (Díaz de Rada, 1996), de manera que los cambios operados en ella o desde ella se encuentran siempre notablemente afectados por

lo que sucede en el resto de las parcelas de la vida —las formas de trabajo, los modos de socialización y educación, las relaciones intergeneracionales, etc.). En esas parcelas, como hemos visto en los casos de Harry y John, la escuela tiene una repercusión limitada, si es que alcanza a tener alguna. Puede que esta afirmación sorprenda en un mundo acostumbrado a reducir buena parte de sus «problemas» a la «cuestión educativa», pero hay que recordar que, para los antropólogos, *educación* y *escolarización* no son dos términos coincidentes (Wallace, 1961). La escuela es una institución específica y localizada, y lo que ocurre *en* ella, como lo que ocurre *en* otras instituciones de la modernidad, sólo cobra sentido *en relación* con lo que ocurre en el conjunto de las parcelas de la vida.

Es más, desde el punto de vista etnográfico no sólo la escuela es un contexto parcial. También lo es la investigación, y desde luego el mundo especializado en el que se realizan las planificaciones políticas y se gestan los impulsos formales de transformación. El área de influencia de cualquier intento de transformación planificada depende considerablemente de las posibilidades *empíricas* de comunicación eficaz entre aquellos que lanzan la propuesta de transformación y aquellos otros que supuestamente han de ponerla en práctica (cf. Gearing y Sangree, 1979). El doble vínculo del profesorado ante los planes de reforma propuestos «desde arriba», o ante las investigaciones realizadas por «los de la universidad», declaración simultánea de entusiasmo y escepticismo, de curiosidad y recelo, es una de las consecuencias de la *separación social* que en la práctica se da entre los diversos mundos que componen la escuela como institución múltiple. Los etnógrafos somos reticentes a considerar que este situación pueda cambiarse llevando las cosas al extremo opuesto: reduciendo esa distancia social a cero al identificar por completo al investigador o al agente de reforma con el maestro. Ahora que se proyecta que los maestros y profesores se conviertan en *investigadores* educativos (MEC, 1989), puede ser útil ofrecer un procedimiento que, como la etnografía, incluya entre sus inquietudes epistemológicas el problema de disciplinar la *descentración* y el *extrañamiento*. Pues ambas habilidades son fundamentales para trazar el recorrido entre el contexto parcial de la escuela y las otras parcelas de la vida, sin caer en los excesos de una centración absoluta en la institución escolar o de un salto al vacío de un «sistema educativo» incorpóreo y considerado en abstracto.

En cuarto lugar, la etnografía, y en especial el trabajo de campo, es poco compatible con la *fijación de valores*, o mejor dicho, a diferencia de la escuela, entiende que los valores son alternativos y *rela-*

tivos a las situaciones vitales de los sujetos que los encarnan. Éste es quizás el punto más conflictivo con la pedagogía como disciplina moral (cf. Durkheim, 1989), hoy en día rebautizada —y no por casualidad— bajo el rótulo de «*ciencias* de la educación». Desde luego que en las ciencias de la educación hay corrientes que cuestionan decididamente la función moral de la pedagogía como proyecto universal, tratando de abrir sus horizontes a la multiplicidad de interpretaciones de la realidad (no necesariamente escolares) que circulan en la vida cotitidana (cf. Giroux y Flecha, 1992; Pérez Gómez, 1991). Por otra parte, también los etnógrafos trabajamos decididamente desde visiones morales de la vida —no es posible (ni deseable) hacer ciencia social desde una absoluta neutralización de los valores (cf. Díaz de Rada, 1994)—, pero en los capítulos anteriores hemos tratado de señalar que la intención dialógica de la etnografía sólo puede maximizarse mediante el control del propio etnocentrismo. Cuando trabaja en su *mesa*, el etnógrafo construye imágenes morales del mundo dependientes de sus intereses sociales y políticos, pero cuando trabaja en el *campo* ha de saber poner en práctica el ideal relativista si lo que busca es mirar y escuchar lo que los otros hacen y dicen (véase Figura 1, capítulo 4). En el campo, la fijación de valores les corresponde a ellos. Por eso, en la composición del texto etnográfico el investigador debe comprometerse normalmente con el diálogo entre diversas imágenes morales del mundo (incluida, por su puesto, la suya propia). Desde nuestro punto de vista, esta es la principal fuente de compromiso que puede ofrecer la antropología. Pues si ni siquiera conseguimos conocer verazmente los deseos, los proyectos, los ideales, y las contradicciones de aquéllos a quienes estudiamos, difícilmente podremos llegar a entender el sentido real y el alcance de nuestras propuestas de transformación. Una de las claves del diálogo entre los intereses de la etnografía y los de las ciencias de la educación se encuentra en la negociación de una *ilusión*: presentar a la institución normativa a través del filtro de la relativización normativa.

En resumen, en su dimensión aplicada y crítica la etnografía no encaja fácilmente con el proyecto de una ingenieria social controlada por expertos, ni con la idea de que la escuela es un agente privilegiado de transformación, ni con la práctica de fijación de valores. En el marco de los actuales desarrollos pedagógicos que tienen influencia en nuestro país, la etnografía puede sintonizar con la propuesta de una comprensión de la escuela como espacio público en el que trabajar hacia una *política de la diferencia* (Giroux y Flecha, 1992). También puede hacerlo con la visión de una escuela dirigida

hacia la producción de aprendizajes *relevantes* (Gimeno y Pérez, 1992). Ambas orientaciones son compatibles con buena parte de las intenciones epistemológicas de la disciplina etnográfica, y en especial con la intención dialógica. No obstante, desde nuestro punto de vista, ambos enfoques —con sus diferencias— mantienen una excesiva centración especializada en la escuela y el aula como lugares privilegiados de investigación, acción y transformación. Por ello sería del mayor interés establecer un debate con estas aproximaciones acerca de las posibilidades reales de descentramiento de la escuela en la reflexión que los científicos de la educación hacen *sobre* la escuela.

En este libro hemos tratado de ofrecer las claves que marcarían la participación de los etnógrafos en esa discusión. Por otra parte, hemos indicado en qué consiste la etnografía, cuáles son sus intenciones y sus modos de acción. Y al utilizar la palabra «etnógrafos» hemos querido definir una identidad profesional abierta a todos aquellos investigadores que deseen acercarse a ella.

En su dimensión crítica y aplicada, la etnografía puede ser útil para los siguientes propósitos:

1) Puede contribuir notablemente a *esclarecer* las realidades socioculturales sobre las que intervenir (cf. Husen, 1988, 12). Aunque no corresponda precisamente al etnógrafo la tarea de fijar los valores ni de realizar las *evaluaciones*, la etnografía puede ayudar a conocer mejor las condiciones empíricas de existencia de las personas e instituciones cuyas prácticas se desee evaluar, y a suscitar el diálogo sobre ellas. A este respecto, quizás no haya un procedimiento de investigación que haya llamado la atención con tanta fuerza sobre la dimensión *concreta* de la vida social.

2) Debido a sus intenciones epistemológicas, la etnografía es un procedimiento especialmente útil para aportar nuevas lecturas e interpretaciones a «problemas» predefinidos por los procedimientos monológicos. Cuestiones como el «fracaso» o el «absentismo» escolar, el «déficit» de participación en las estructuras políticas de la escuela, o la «falta de relevancia cultural» de los *curricula* escolares, que han sido ampliamente tematizadas desde discursos elaborados en la academia, pueden cobrar nuevas formulaciones —más ajustadas a la complejidad de las realidades concretas. En este sentido, aunque la etnografía suele ser prudente y hasta escéptica en sus propuestas de solución, puede contribuir decisivamente a realizar una reformulación adecuada de los «problemas» tal y como éstos son vividos por los grupos humanos, y no sólo percibidos por observa-

dores externos y distantes. Es decir, puede contribuir a formulaciones *negociadas*.

3) En conexión con el punto anterior, la etnografía es útil para comunicar a los «expertos» las visiones internas que los agentes sociales tienen de su mundo, y sus modos de construirlo en consonancia o no con esas visiones. Esta función de *mediación*, sobre la que hemos llamado la atención en diversos momentos de este libro, es, quizás, la principal función del etnógrafo. Desde esta función, la etnografía puede facilitar una adaptación de los códigos de los «expertos» a los códigos de los agentes culturales, ofreciendo a los primeros la posibilidad de formular preguntas comprensibles y relevantes, y de promover acciones con alguna posibilidad de producir efectos de reconstrucción en la realidad. Además, puesto que las interpretaciones que los agentes hacen de su mundo y las prácticas con que lo realizan forman el objeto de cualquier programa de intervención, la mediación etnográfica puede ayudar considerablemente a determinar con algún rigor los *límites* dentro de los cuales puede ser viable una transformación.

4) Pero, desde nuestro punto de vista, el potencial transformador de la etnografía se encuentra sobre todo en su propósito de plasmar la *diversidad cultural*. Al prestar atención a modos diversos de experiencia, y al hacerlos inteligibles, la etnografía muestra que hay un número amplio, casi ilimitado, de formas de vivir en sociedad. En la medida en que sea comunicada, esta plasmación puede convertirse, ella misma, en una fuente de transformaciones; y especialmente cuando tratamos con instituciones que, como la escuela, buscan convertirse en paradigmas *universales* de comprensión del mundo.

BIBLIOGRAFÍA

Asad, T. 1986. «The Concept of Cultural Translation in British Social Anthropology», en J. Clifford y G. E. Marcus (eds.), *Writing Cultures: The Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley: University of California Press, pp. 141-164.

Banfield, E. 1967. *The Moral Basis of a Backward Society*, New York: Free Press.

Bandura, A. y Walters, B. 1977. *Aprendizaje social y personalidad*, Madrid: Alianza.

Banton, M. (comp.) 1980. *Antropología social de las sociedades complejas*, Madrid: Alianza.

Bateson, G. 1976. *Pasos hacia una ecología de la mente*, Buenos Aires: Carlos Lohlé.

Barnett, H. G. 1960. *Being a Paluan*, New York: Holt, Rinehart & Winston.

Beattie, J. 1975. [1959]. «Comprensión y explicación en Antropología Social», en J. R. Llobera (ed.), *La Antropología como ciencia*, Barcelona: Anagrama.

Bennett, J. W. 1996. «Applied and action anthropology. Ideological and conceptual aspects»: *Current Anthropology*, 36, suppl., pp. 23-53.

Berger, P. y Kellner, R. H. 1985. *La reinterpretación de la sociología*, Madrid: Espasa Calpe.

Berger, P. y Luckmann, T. 1986. *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu.

Bourdieu, P. 1988. [1983]. «De la regla a las estrategias», en *Cosas dichas*, Barcelona: Gedisa, pp. 83-92.

Bourdieu, P. 1993. [1989]. «Los poderes y su reproducción», en H. M. Velasco, F. J. García y A. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Madrid: Trotta, pp. 389-429.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. 1977. [1970]. *La reproducción*, Barcelona: Laia.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. 1985. *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris: Minuit.

Burgess, R. C. 1985. *Field Methods in the Study of Education*, Philadelphia: Falmer.
Caro Baroja, J. 1967. *Vidas mágicas e Inquisición*, Madrid: Taurus.
Caro Baroja, J. 1978. *Formas complejas de la vida religiosa*, Madrid: Akal.
Caro Baroja, J. 1990. *Las brujas y su mundo*, Madrid: Alianza.
Clifford, J. 1983. «Power and Dialogue in Ethnography: Marcel Griaule's Initiation», en G. W. Stocking (ed.), *Observers Observed. Essays on Ethnographic Fieldwork*, Madison: The University of Wisconsin Press, pp. 121-156.
Clifford, J. 1986. «On Ethnographic Allegory», en J. Clifford y G.E. Marcus (eds.), *Writing Cultures: The Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley: University of California Press, pp. 98-121.
Clifford, J. y Marcus, G. E. (eds.), (1986). *Writing Cultures: The Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley: University of California Press [trad. esp. *Retóricas de la Antropología*, Madrid: Júcar].
Cruces, F. y Díaz de Rada, A. 1991a. «El intruso en su ciudad. Lugar social del antropólogo urbano», en VV.AA., *Malestar cultural y conflicto en la sociedad madrileña*, Madrid: Comunidad de Madrid, Documentos, pp. 101-111.
Cruces, F., Díaz de Rada, A. 1991b. «Traducción y derivación: Una reflexión sobre el lenguaje conceptual de la antropología»: *Antropología*, 1, pp. 85-108.
Delgado, J. M., Gutiérrez, J. (coords.). 1994. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid: Síntesis.
Díaz de Rada, A. 1994. «El árbitro y el campo», en A. Rosa y J. Valsiner (eds.), *Historical and Theoretical Discourse*, vol. 1. de *Explorations in Socio-Cultural Studies*, Madrid: Infancia y Aprendizaje, pp. 56-62.
Díaz de Rada, A. 1996. *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*, Madrid: Siglo XXI.
Dilthey, W. 1986. [1883]. *Introducción a las ciencias del espíritu*, Madrid: Alianza.
Dobbert, M. L. *et al*, 1984. «Cultural Transmission in Three Societies: Testing a System Based Field Guide»: *Anthropology and Education Quarterly*, XV, 4, pp. 275-311.
Douglas, M. 1987. *How Institutions Think*, London: Routledge.
Dumond, J. P. 1978. *The Headman and I*, Austin: University of Texas Press.
Dumont, L. 1987. «La comunidad antropológica y la ideología», en *Ensayos sobre el individualismo*, Madrid: Alianza, pp. 207-237.
Durkheim, E. 1989. [1922]. *Educación y sociología*, Barcelona: Península.
Eco, U. 1990. *I limiti dell' interpretazione*, Milano: Bompiani.
Edgerton, E. y Lagness, R. 1977. *Method and Style in the Study of Culture*, San Francisco: Chandler & Sharp.
Elliott, J. 1985. «Facilitating action research in schools: some dilemmas», en R. G. Burgess (ed.), *Field methods in the study of education*, London: Falmer, pp. 235-262.
Emerson, R. M. 1983. *Contemporary Field Research*, Prospect Heights: Waveland.

Evans-Pritchard, E. E. 1973. [1951]. *Antropología Social*, Buenos Aires: Nueva Visión.
Evans-Pritchard, E. E. 1976. [1937]. *Brujería, magia y oráculos entre los azande*, Barcelona: Anagrama.
Evans-Pritchard, E. E. 1977. [1940]. *Los nuer*, Barcelona: Anagrama.
Evans-Pritchard, E. E. 1987. *Historia del pensamiento antropológico*, Madrid: Cátedra.
Evans-Pritchard, E. E. 1990. [1956]. «*Sanza*, un rasgo característico de la lengua y el pensamiento zande», en *Ensayos de antropología social*, Madrid: Siglo XXI, pp. 232-261.
Fernández Enguita, M. 1990. *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*, Madrid: Siglo XXI.
Foster, G.M. 1963. «The Dyadic Contract in Tzintzuntzan, II: Patron-Client Relationship»: *American Anthropologist*, 65, pp. 1280-1294.
Frazer, J. G. 1973. [1922]. «Prefacio» a B. Malinowski, *Los Argonautas del Pacífico Occidental*, Barcelona: Península.
Freeman, D. 1983. *Margaret Mead and Samoa: The making and unmaking of an anthropological myth*, Cambridge: Harvard University Press.
Freilich, M. (ed.), 1970. *Marginal Natives: Anthropologists at work*, New York: Harper & Row.
García Castaño, F. J., Pulido, R. 1994. *Antropología de la Educación*, Madrid: Eudema.
García García, J. L. 1987. «El discurso nativo sobre su propia cultura: análisis de un concejo asturiano»: *Fueyes dixebraes de lletres asturianes*, 23, pp. 113-124.
Garfinkel, H. 1984. [1967]. *Studies in Ethnomethodology*, New York: Prentice Hall.
Gearing, F. y Sangree, L. 1979. *Toward a Cultural Theory of Education and Schooling*, New York: Mouton.
Geertz, C. 1973. *The interpretation of cultures*, New York: Basic Books.
Geertz, C. 1973*. «Deep Play: Notes on the Balinese Cockfight», en *The interpretation of cultures*, New York: Basic Books, pp. 412-453.
Geertz, C. 1983. [1975]. «From the Native's Point of View: on the Nature of Anthropological Understanding», en *Local Knowledge. Further Essays in Interpretive Anthropology*, New York: Basic Books, pp. 55-69.
Geertz, C. 1989. *El antropólogo como autor*, Barcelona: Paidós.
Geertz, C. 1992. [1980]. «Géneros confusos. La refiguración del pensamiento social», en C. Reynoso (comp.). *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Barcelona: Gedisa, pp. 63-77.
Gellner, E. 1965. *Thought and Change*, London: Routledge.
Giddens, A. 1984. *The Constitution of Society*, Cambridge: Polity.
Giddens, A. 1987. [1967]. *Las nuevas reglas del método sociológico*, Buenos Aires: Amorrortu.
Gimeno, J. y Pérez, A. I. 1992. *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata.
Giroux, H. A. y Flecha, R. 1992. *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona: El Roure.
Goetz, J. P., LeCompte, M. D. 1988. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid: Morata.

González Echevarría, A. 1987. *La construcción teórica en antropología*, Barcelona: Anthropos.
González Echevarría, A. 1990. *Etnografía y comparación. La investigación intercultural en antropología*, Barcelona: Bellaterra.
Goodenough, W. H. 1971. *Culture, Language and Society*, Massachussets: Addison Wesley.
Greenwood, D. J. 1992. «Las antropologías de España. Una propuesta de colaboración»: *Antropología*, 3.
Greenwood, D. J., Greenhouse, C., Velasco, H. y Prieto, J. (eds.) 1997. *Democracia y diferencia. Cultura, poder y representación en los Estados Unidos y en España*, Madrid: UNED, en prensa.
Hammersley, M., Atkinson, P. 1994. [1983]. *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona: Paidós.
Harris, M. 1991. *Introducción a la Antropología General*, Madrid: Alianza.
Hastrup, K., Hervik, P. (eds.), 1994. *Social Experience and Anthropological Knowledge*, London: Routledge.
Headland, T. P., Pike, K. L. y Harris, M. (eds.) 1990. *Emics and Etics. The Insider/Outsider Debate*, London: Sage.
Hempel, C. G. 1979. *Filosofía de la ciencia natural*, Madrid: Alianza.
Henry, J. 1960. «A Cross-Cultural Outline of Education»: *Current Anthropology*, 1, pp. 267-305.
Herskovits, M. 1954. «Some Problems of Method in Ethnography», en R. F. Spencer (ed.), *Method and Perspective in Anthropology*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
Husen, T. 1988. *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*, Barcelona: Paidós-MEC.
Hymes, D. 1993. «¿Qué es la etnografía?», en H. M. Velasco, F. J. García y A. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de Antropología para educadores...*, cit., Madrid: Trotta, pp. 175-192.
Jackson, A. (ed.), 1987. *Anthropology at home*, London: Tavistock.
Jarvie, I. C. 1964. *The Revolution in Anthropology*, London: Routledge and Kegan Paul.
Jarvie, I. C. 1982. [1970]. «Comprensión y explicación en antropología social», en VV.AA., *La explicación en las ciencias de la conducta*, Madrid: Alianza.
Johnson, J. 1990. *Selecting Ethnographic Informants*, London: Sage.
Jorgensen, D. C. 1989. *Participant Observation*, London: Sage.
Kaplan, D. y Manners, R. A. 1995. [1972]. «Antropología: métodos y problemas en la formulación de teorías», en H. Velasco (comp.). *Lecturas de antropología social y cultural, La cultura y las culturas*, Madrid: UNED, pp. 16-50.
Kluckhohn, C. 1974. [1949]. *Antropología*, México: Fondo de Cultura Económica.
Kuhn, T. S. 1981. [1962]. *La estructura de las revoluciones científicas*, México: Fondo de Cultura Económica.
Lave, J. 1989. *Cognition in Practice*, New York: Cambridge University Press.
Lawless, R. (ed.), 1983. *Fieldwork: The Human Experience*, New York: Gordon and Breach.

Leach, E. R. 1972. [1961]. *Replanteamiento de la Antropología*, Barcelona: Seix Barral.
LeCompte, M. D., Milroy, W. L. y Preissle, J. (eds.), 1992. *Handbook of Qualitative Research in Education*, San Diego: Academic Press.
Ledford, G. E.; Mohrman, S. A. 1993. «Looking backward and forward at action research». *Human Relations*, 46, 11, pp. 1349-1359.
Lerena, C. 1983. *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*, Madrid: Akal.
Lerena, C. 1986. *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona: Ariel.
Lévi-Strauss, C. 1969. [1958]. *Antropología estructural*, Buenos Aires: Eudeba.
López-Coira, M. 1991. «La influencia de la ecuación personal en la investigación antropológica o la mirada interior», en M. Cátedra (ed.), *Los españoles vistos por los antropólogos*, Madrid: Júcar, pp. 187-222.
Lyotard, J. F. 1979. *La condition postmoderne*, Paris: Minuit.
Malinowski, B. 1973. [1922]. *Los argonautas del Pacífico occidental*, Barcelona: Península.
Malinowski, B. 1984. [1923]. «El problema del significado en las lenguas primitivas», en C. K. Ogden y A. I. Richards, *El significado del significado*, Buenos Aires: Paidós.
Malinowski, B. 1989. [1967]. *Diario de campo en Melanesia*, Barcelona: Júcar.
Malinowski, B. 1993. [1922]. «Introducción, objeto, método y finalidad de esta investigación» [Introducción a *Los argonautas...*], en H. M. Velasco, F. J. García y A. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de Antropología para educadores...*, cit., Madrid: Trotta, pp. 21-42.
Marcus, G. E., Cushman, D. 1982. «Ethnographies as Texts»: *Annual Review of Anthropology*, pp. 25-69.
Marcus, G. E., Fischer, M. M. J. 1986. *Anthropology as Cultural Critique*, Chicago: University of Chicago Press.
Marshall, M. 1993. «The wizard from Oz meets the wicked witch of the East: Freeman, Mead, and ethnographic authority»: *American Ethnologist*, 20(3), pp. 604-617.
Mauss, M. 1971 [1924]. «Ensayo sobre los dones. Motivo y forma del cambio en las sociedades primitivas», en *Sociología y Antropología*, Madrid: Tecnos.
Mayntz, R. 1985. *Sociología de la administración pública*, Madrid: Alianza.
Mayntz, R. 1987. *Sociología de la organización*, Madrid: Alianza.
McDermott, R. 1987. «Achieving School Failure: An Anthropological Approach to Illiteracy and Social Stratification», en G. D. Spindler (ed.), *Education and Cultural Process. Anthropological Approaches*, Prospect Heights: Waveland, pp. 173-209.
Mead, M. 1972 [1930]. *Educación y cultura*, Buenos Aires: Paidós.
Mead, M. 1973 [1935]. *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*, Barcelona: Laia.
Mead, M. 1984 [1928]. *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*, Barcelona: Planeta-Agostini.
MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) 1988a. *Papeles para el debate*, Madrid: MEC, Dirección General de Renovación Pedagógica, 5 vols.

MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) 1988b. *Actas de la reunión sobre la renovación de la educación secundaria y profesional*, Madrid, MEC, CIDE.
MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) 1989. *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*, Madrid.
Merton, T. 1972. *Teoría y estructura sociales*, México: Fondo de Cultura Económica.
Mounin, G. 1963. *Les problèmes théoriques de la traduction*, Paris: Gallimard.
Murdock, G. P. 1963. *Outline of World Cultures*, New Haven: Human Relations Area Files.
Nadel, S. F. 1972 [1951]. *Fundamentos de antropología social*, México: Fondo de Cultura Económica.
Nagel, E. 1978. *La estructura de la ciencia. Problemas de lógica de la investigación científica*, Buenos Aires: Paidós.
Ogbu, J. U. 1974. *The Next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood*, New York: Academic Press.
Ogbu, J. U. 1978. *Minority, Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*, New York: Academic Press.
Ogbu, J. U. 1993. [1981]. «Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple», en H. M. Velasco, F. J. García y A. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores...*, cit., Madrid: Trotta, pp. 145-174.
Parsons, T. 1968 [1961]. *La estructura de la acción social*, Madrid: Guadarrama, 2 vols.
Peacock, J. L. 1989. *El enfoque de la antropología*, Barcelona: Herder.
Pelto, P. y DeWalt, B. R. 1985. «Methodology in Macro-Micro Studies», en B. R. DeWalt y P. Pelto (eds.), *Micro and Macro Levels of Analysis in Anthropology. Issues in Theory and Research*, London: Westview Press, pp. 187-201.
Pelto, P., Pelto, G. 1978. *Anthropological Research*, Cambridge: Cambridge University Press.
Pérez Gómez, A. I. 1991. «Cultura escolar y aprendizaje relevante»: *Educación y sociedad*, 8, pp. 59-72.
Plummer, K. 1989. *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*, Madrid: Siglo XXI.
Popper, K. R. 1985. [1934]. *La lógica de la investigación científica*, Madrid: Tecnos.
Rabinow, P. 1977. *Reflections of Fieldwork in Morocco*, Berkeley: University of California Press.
Rivers, W. H. R. 1975. [1910]. «El método genealógico de investigación antropológica», en J. R. Llobera (ed.), *La antropología como ciencia*, Barcelona: Anagrama.
Rudner, R. C. 1980. *Filosofía de la ciencia social*, Madrid: Alianza.
Said, E. 1979. *Orientalism*, New York: Random House.
Sanjek, R. (ed.), 1990. *Fieldnotes: The Makings of Anthropology*, Ithaca: Cornell University Press.
Schutz, A. y Luckmann, T. 1973. *Las estructuras del mundo de la vida*, Buenos Aires: Amorrortu.

Shaffir, W. (ed.), 1980. *Fieldwork Experience*, New York: St. Martin's Press.
Spindler, G. D. 1993. «La transmisión de la cultura», en H. M. Velasco, F. J. García y A. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores...*, cit., Madrid: Trotta, pp. 205-241.
Spindler, G. D., Spindler, L. 1982. «Roger Harker and Schoenhausen: From the Familiar to Strange and Back», en G. D. Spindler (ed.), *Doing the Ethnography of Schooling*, New York: Holt, Rinehart & Winston, pp. 21-46.
Spradley, J. P. 1980. *Participant Observation*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
Stocking, G. W. 1993. [1983]. «La magia del etnógrafo. El trabajo de campo en la Antropología británica desde Tylor a Malinowski», en H. M. Velasco, F. J. García y A. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores...*, cit., Madrid: Trotta, pp. 43-94.
Tambiah, S. J. 1990. «Multiple Orderings of Reality: the Debate Initiated by Lévy-Bruhl», en *Magic, Science and Religion and the Scope of Rationality*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 84-110.
Tax, S. 1952. «Action Anthropology»: *América Indígena*, 12, pp. 103-109.
Tax, S. 1964. «The uses of anthropology», en S. Tax (ed.), *Horizons of Anthropology*, Chicago: Aldine, pp. 248-258.
Tax, S. 1975. «Action Anthropology»: *Current Anthropology*, 16, pp. 171-177.
Turner, S. 1984. [1980]. *La explicación sociológica como traducción*, México: Fondo de Cultura Económica.
Turner, S. 1994. *The Social Theory of Practices, Tradition, Tacit Knowledge and Presuppositions*, Oxford: Polity.
Tyler, S. A. (ed.),. 1969. *Cognitive anthropology*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
Van Maanen, J. *et al*, 1982. *Varieties of Qualitative Research*, London: Sage.
Varenne, H. 1993. [1982]. «*Jocks* y *Freaks*: la estructura simbólica de la expresión de la interacción social entre alumnos americanos de los últimos cursos de bachillerato», en H. M. Velasco, F. J. García y A. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores...*, cit., Madrid: Trotta, pp. 289-312.
Velasco, H. M., García Castaño, F. J., Díaz de Rada, A. (eds.) 1993. *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Madrid: Trotta.
Wallace, A. F. C. 1961. «Schools in Revolutionary and Conservative Societies», en F. C. Gruber (ed.), *Anthropology and Education*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, pp. 40-54.
Wallace, A. F. C. 1972 [1961]. *Cultura y Personalidad*, Buenos Aires: Paidós.
Wallat, C., Green, J. L., Marx, S. y Haramis, M. 1984. «Issues related to action research in the classroom —the teacher and researcher as a team», en J. Green y C. Wallat (eds.), *Ethnography and language in educational settings*, Norwood: Ablex, pp. 87-111.
Weber, M. 1984. [1922]. *Economía y sociedad*, México: Fondo de Cultura Económica.
Weber, M. 1985. [1903]. «Roscher y Knies y los problemas lógicos de la

escuela histórica de economía», en *El problema de la irracionalidad en las ciencias sociales*, Madrid: Tecnos, pp. 3-173.

Werner, O., Schoepfle, G. M. 1987. *Systematic Fieldwork*, London: Sage, 2 vols.

Werner, O. y Schoepfle, G. M. 1993. «Cuestiones epistemológicas» [cap. 1. de *Systematic Fieldwork*], en H. M. Velasco (comp.) *Lecturas de antropología social y cultural. La cultura y las culturas*, Madrid: UNED, pp. 113-181.

Willis, P. 1988. [1978]. *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid: Akal.

Willis, P. 1990. *Common Culture. Symbolic Work at Play in the Everyday Cultures of the Young*, Buckingham: Open University Press.

Willis, P. 1993. [1981]. «Producción Cultural no es lo mismo que Reproducción Cultural, que a su vez no es lo mismo que Reproducción Social, que tampoco es lo mismo que Reproducción», en H. M. Velasco, F. J. García y A. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores...*, cit., Madrid: Trotta, pp. 431-461.

Winch, P. 1964. *Understanding a Primitive Society*, London: Routledge.

Wolcott, H. F. 1983. «Adequate Schools and Inadequate Education: The Life History of a Sneaky Kid»: *Anthropology and Education Quarterly*, 14, pp. 3-32.

Wolcott, H. F. 1984. *The Man in the Principal's Office. An Ethnography*, Prospect Heights: Waveland.

Wolcott, H. F. 1989. *A Kwakiutl Village and School*, Prospect Heights: Waveland.

Wolcott, H. F. 1993a. [1974]. «El maestro como enemigo», en H. M. Velasco, F. J. García y A. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores...*, cit., Madrid: Trotta, pp. 243-258.

Wolcott, H. F. 1993b [1985]. «Sobre la intención etnográfica», en H. M. Velasco, F. J. García y A. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores...*, cit., Madrid: Trotta, pp. 127-144.

Wolcott, H. F. 1994. *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis and Interpretation*, London: Sage.

Woods, P. 1987. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona: Paidós-MEC.

BIBLIOGRAFÍA PARA EDUCADORES SOBRE LOS PROCEDIMIENTOS ETNOGRÁFICOS

Francisco Javier García Castaño

Universidad de Granada

PRESENTACIÓN

Por más que una recopilación bibliográfica pueda parecer un listado más o menos denso de referencias sobre un determinado tema, es muy habitual que detrás de tal lista existan criterios que justifiquen algunas de las variables que se pueden tener presentes cuando se ofrece una bibliografía de consulta. En el caso que nos ocupa existe un primer criterio que he tratado de satisfacer con esta recopilación bibliográfica: elaborar un listado de referencias sobre los procedimientos etnográficos organizado temáticamente y de uso preferencial por parte de educadores. En él ha influido indudablemente el público potencial de usuarios de nuestro trabajo. Se trata de una bibliografía sobre etnografía elaborada por antropólogos para ser usada por educadores que pretenden utilizar los procedimientos etnográficos en sus investigaciones.

No se trata de una bibliografía sancionadora del puro y fiel proceder en etnografía. Sin duda ésta es una bibliografía también subjetiva, marcada por los intereses y tendencias de quien la ha elaborado. Pero sí es una bibliografía que quiere aclarar algunos aspectos del procedimiento etnográfico que, a mi parecer, no se encuentran resueltos en muchas de las etnografías realizadas en los últimos tiempos desde el exterior de la perspectiva antropológica. No deseo establecer la patente de corso sobre lo que es y no es etnografía, sino indicar lo que un nutrido número de investigadores antropólogos han venido entendiendo acerca de lo que es trabajar con la etnografía y en etnografía. En otras palabras, y como ya hemos indicado en otro lugar (Velasco *et al.*, 1993, 185), quiero indicar que el procedi-

miento etnográfico, especialmente en sus presupuestos epistemológicos y metodológicos, no varía por razón de los sujetos, grupos o instituciones que se pretenden estudiar. La intención del etnógrafo en todos los casos es la misma: intepretar la cultura.

Esta posición es la que ha determinado la inclusión de determinados epígrafes en este listado (como el apartado dedicado a la historia de los procedimientos etnográficos), así como la consideración de referencias especializadas en el campo de la antropología social y cultural. No he dejado de citar las referencias que aparecen habitualmente en los textos pedagógicos y sociológicos que tratan de etnografía; pero junto a éstas he incluido las referencias habitualmente usadas por los antropólogos (referencias que echo en falta en los textos pedagógicos y sociológicos). Los resultados pueden comprobarse más adelante, pero ya adelanto que se trata de una amplia lista, con autores de muy diversas formaciones y gremios, que hace hincapié en las referencias de antropólogos.

El listado que presento tiene otros dos condicionantes, sólo aparantemente más técnicos que el mencionado.

Cuando hay que elaborar una bibliografía es necesario establecer sus límites temáticos. Esto parece fácil, pero en la práctica existen varias dificultades. Mencionaré sólo dos. La primera dificultad se encuentra en la lógica que encierra el principio a cumplir: marcar fronteras temáticas. Esto en antropología (y creo que también en el resto de los ámbitos disciplinares) no resulta sencillo. Las fronteras temáticas (como las disciplinares) en el estado actual de las ciencias sociales, pueden ser muy subjetivas; y lo que corresponde es señalar la subjetividad desde la que se ha construido el listado. Los capítulos 4 y 7 de este libro encierran lo esencial de esa subjetividad.

La segunda dificultad viene dada por la forma de *presentar* la bibliografía. Una parte de esta dificultad puede quedar resuelta acudiendo a manuales de documentalistas y bibliotecarios que informan sobre las formas de citación. En este caso, he optado por una forma de citación simple —con los datos más básicos—, que en conjunto refleje con una cierta extensión la multiplicidad de puntos de vista acerca de la etnografía en el ámbito general de las ciencias sociales. Otra cuestión diferente, referida a la forma de presentar la bibliografía, es la de los elementos que se debe incluir junto con la referencia para que la recopilación resulte útil al usuario. Junto a la cita de una referencia puede incluirse un breve resumen de lo que se trata en el texto, un índice u esquema de partes del libro o artículo, se puede clasificar cada referencia con palabras clave predefinidas en un *thesaurus*... He optado por una solución a esta dificultad que no

satisfará a todos, pero que en mi opinión resuelve económicamente el problema de ofrecer una orientación al usuario para una búsqueda selectiva. He situado cada referencia en un campo clave (no por medio de palabras clave). Mi objetivo ha sido clasificar la bibliografía atendiendo a epígrafes clásicos en la ordenación de la investigación científica.

— En primer lugar, he seleccionado una serie de referencias que nos hablan de la historia de los procedimientos etnográficos, y, junto a ellas, he incluido algunas bibliografías ya elaboradas sobre la etnografía o sobre alguno de sus aspectos. Este grupo de referencias debe permitir conocer los antecedentes de esta forma de práctica en la investigación antropológica, y cubrir así un objetivo importante para nosotros: mostrar de qué manera la etnografía está condicionada por la historia de la disciplina antropológica (un condicionamiento que debe ser conocido, en nuestra opinión, por todo aquél que desee hacer etnografía).

— En segundo lugar, he recopilado referencias que hablan de la epistemología de la investigación antropológica. En este apartado se muestran los fundamentos en los que se sostienen las formas y los principios del proceder etnográfico. Aunque el debate acerca de la oposición cualitativo-cuantitativo no es especialmente importante en antropología, he intentado reflejarlo considerando la importancia que ha venido teniendo históricamente en las ciencias de la educación.

— En tercer lugar, incluyo un listado de manuales: un recurso global que puede ser especialmente útil. Desde hace tiempo han proliferado manuales que recogen, de manera general, los procedimientos de la etnografía. En este apartado incluyo cerca de cien manuales que tratan, según los casos, desde la propia historia de la práctica etnográfica hasta los métodos de análisis de datos y las formas de escritura, pasando por la epistemología, los modos de producción de datos, etc. Unos son más completos que otros, pero suelen ser útiles en algún momento de la iniciación a la etnografía (aunque en no pocos casos tratan con relativa superficialidad temas de importancia y conceden una excesiva atención, cuando no una atención exclusiva, a los métodos y técnicas de producción y análisis de datos, marginando en espacios reducidos aspectos y principios importantes y previos que se deben conocer).

— En cuarto lugar, ofrezco un gran apartado dedicado a la producción de datos. Aunque podría haberse creado un apartado especial —fuera de este epígrafe— para las referencias acerca del trabajo de campo, yo he preferido unir toda la problemática de la produc-

ción de información en etnografía en un solo epígrafe. También se incluyen en este gran apartado referencias a aspectos concretos del trabajo de campo o de las técnicas concretas que en él se utilizan. Hay una selección especial de materiales sobre el trabajo con informantes y las entrevistas, la observación participante, y la realización de biografías e historias de vida (una variación específica del trabajo con informantes).

— El quinto apartado está dedicado a lo que desde hace algún tiempo se viene denominando la «ecuación personal» del etnógrafo. La idea central contenida en esta expresión es que, en etnografía, el investigador es el principal instrumento de la investigación, por lo que se le debe tener en cuenta a la hora de interpretar los materiales y los productos. El etnógrafo, como persona, *orienta* la investigación, y por tanto se debe saber de qué manera y en qué medida las investigaciones se encuentran condicionadas por los investigadores que las llevan a cabo.

— Un sexto apartado hace referencia a aspectos que pueden parecer accesorios en la investigación científica, pero que nosotros consideramos de indudable importancia. Por un lado, los condicionantes políticos que afectan a cualquier forma de investigación, y más aún a las investigaciones que implican una participación y un compromiso de grupos humanos. Dejar de lado que las investigaciones se producen en contextos socioculturales determinados, influidas por tales contextos, financiadas en muchos casos por los integrantes de esos contextos y con posibilidad de ser utilizadas por esos contextos, cuando no contra ellos, es perder de vista la función política que tiene el trabajo de investigación. Junto a ello, y en parte por ello, existen otros problemas asociados que se incluyen en las referencias de este apartado, y que gravitan en torno a la ética de la investigación: el tratamiento que el investigador debe dar a sus sujetos como seres humanos y el problema de la confidencialidad.

— El séptimo apartado presenta una serie de referencias acerca de los posibles métodos para el análisis de los datos producidos por el etnógrafo. Una lectura de algunos de estos textos mostrará a muchos la prudencia que hay que tener a la hora de dividir el procedimiento etnográfico en fases delimitidas que se cumplen con exactitud en orden lineal (véase el capítulo 4). En etnografía, la producción y el análisis de los datos es un continuo permanente.

— Finalmente, el octavo apartado trata de la escritura de la etnografía. En los últimos años se ha concedido especial importancia a las cuestiones asociadas con la retórica del texto escrito, sus reglas de composición y articulación, y ha cobrado especial relieve la idea

de que la investigación etnográfica no termina con el trabajo sobre el terreno o el análisis de la información: la *presentación* de los resultados tiene un papel esencial en las formas de representar a las culturas (véase el capítulo 3).

A pesar de sus posibles deficiencias, confiamos en que este listado puede ser un primer instrumento para documentar la producción bibliográfica sobre la etnografía (especialmente para los interesados en ella desde el terreno de las ciencias de la educación). Hasta el momento no existía un material de este tipo en castellano, y, aunque mejorable en su presentación, no dudamos de su utilidad como medio de acceso a la documentación.

I. REFERENCIA

I. 1. *Historia de los procedimientos etnográficos*

Atkinson, P., Delamont, S. y Hammersley, M. 1988. «Qualitative Research Traditions»: *Review of Educational Research*, 58(2), pp. 231-250.
Jacob, E. 1987. «Qualitative Research Traditions: A Review»: *Review of Education Research*, 57(1), pp. 1-50.
Johnson, J. C. 1990. *Selecting Ethnographic Informants*, Newbury Park: Sage.
Rowe, J. H. 1953. «Technical Aids in Anthropology. A Historical Survey», en A. L. Kroeber (ed.), *Anthropology Today*, Chicago: The University of Chicago Press, pp. 895-940.
Urry, J. 1984. «A History of Field Methods», en R. F. Ellen (ed.), *Ethnographic Research: A Guide to General Conduct*, London: Academic Press.
Stocking, G. W. (ed.). 1983. *Observers Observed: Essays on Ethnographic Fieldwork*, Madison: University of Wisconsin Press.

I. 2. *Bibliografías*

Burnett, J. H. 1974. *Anthropology and Education: An Annotated Bibliographic Guide*, New Haven: Human Relations Area Files Press.
Gravel, P. B. y Ridinger, R. B. M. 1988. *Anthropological Fieldwork. An Annotated Bibliography*, New York: Garland.
Havlice, P. P. 1985. *Oral History: A Reference Guide and Annotated Bibliography*, Jefferson: McFarland and Company.
Rosenstiel, A. 1977. *Education and Anthropology: An Annotated Bibliography*, New York: Garland.

II. EPISTEMOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Y DE LA INVESTIGACIÓN ANTROPOLÓGICA

Agar, M. H. 1983. «Ethnography and Cognition», en R. M. Emerson (ed.), *Contemporary Field Research*, Boston: Little Brown, pp. 68-77.

Alvira Martín, F. 1983. «Perspectiva cualitativa-perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica»: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 22.

Bartlett, L. 1990. *The Dialectic Between Theory and Method in Critical Interpretive Research*, Queensland: University of Queensland Press.

Beals, R. L. 1957. «Native Terms and Anthropological Methods»: *American Anthropologist*, 59, pp. 716-717.

Beattie, J. H. M. 1975. «Comprensión y Explicación en Antropología Social», en J. R. Llobera (ed.), *La antropología como ciencia*, Barcelona: Anagrama, pp. 293-309.

Bercovici, S. 1981. «Qualitative Methods and Cultural Perspectives in the Study of Deinstitutionalization», en R. H. Bruininks, C. E. Meyers, B . B. Sigford y K. C. Lakin (eds.), *Deinstitutionalization and Community Adjustment of Mentally Retarded People*, Washington: American Association on Mental Deficiency.

Bernard, H. R., Killworth, P, Kronenfeld, D y Sailer, L. 1984. «The Problem of Informant Accuracy: The Validity of Retrospective Data»: *Annual Review of Anthropology*, 3, pp. 495-517.

Bernard, H. R., Pelto, P. y Warner, O. *et al*, 1986. «The Construction of Primary Data in Cultural Anthropology»: *Current Anthropology*, 27(4), pp. 382-396.

Bernard, H. R., Killworth, P. D., Sailer, L. y Kronenfeld, D. 1984. «On the Validity of Retrospective Data»: *Annual Review of Anthropology*, 13, pp. 495-517.

Bernard, J. 1945. «Observation and Generalization in Cultural Anthropology»: *American Journal of Sociology*, 50, pp. 284-291.

Bidney, D. 1973. «Phenomenological Method and the Anthropological Science of the Cultural Life World», en M. A. Natanson (ed.), *Phenomenology and the Social Sciences*, Evanston: Northwestern University, pp. 109-140.

Borman, K. M., LeCompte, M. D. y Goetz, J. P. 1986. «Ethnographic and Qualitative Research Design and Why it Doesn't Work»: *American Behavioral Scientist*, 30(1), pp. 42-57.

Brim, J. y Spain, D. 1974. *Research Design in Athropology: Paradigms and Pragmatics in Testing Hypotheses*, New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bryman, A. 1992. «Quantitative and Qualitative Research: Further Reflections on Their Integration», en J. Brannen (ed.), *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*, Aldershot: Avebury.

Burnett, J. H. 1974. «On the Analog Between Culture Acquisition and Ethnographic Method»: *Council on Anthropology and Education Quarterly*, 5, 1.

Campbell, D. T. y Naroll, R. 1972. «The Mutual Methodological Relevance of Anthropology and Psychology», en F. L. Hsu (ed.), *Psychological Anthropology*, Cambridge, MA: Schenkman.

Campbell, D. T. 1975. *Degrees of Freedom and the Case Study*, London: Comparative Political Studies.

Carini, P. F. 1975. *Observation and Description: An Alternative Methodology for the Investigation of Human Phenomena*, Grand Forks, ND: University of North Dakota.

Carspeken, P. F. y Apple, M. 1992. Critical Qualitative Research: Theory, Methodology, and Practice, en M. D. LeCompte, W. L. Millroy y J. Preissle (eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education*, New York: Academic Press, pp. 507-554.

Cicourel, A. 1964. *Method and Measurement in Sociology*, New York: Free Press.

Clifford, J. y Sanjek, R. (eds.). 1980. «Fieldwork, Reciprocity and the Making of Ethnographic Texts»: *Man*, 3, pp. 518-532. Ithaca: Cornell University Press.

Clough. P. T. 1992. *The End(s) of Ethnography: From Realism to Social Criticism*, Newbury Park: Sage.

Cohen, R. y Naroll, R. 1970. «The Logic of Generalization», en R. Naroll y R. Cohen (eds.), *A Handbook of Method in Cultural Anthropology*, New York: Columbia University Press.

Conklin, H. C. 1974. «Etnografía», en VV.AA. *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, 4, Madrid: Aguilar, pp. 618-621.

Contreras, J. y Terrades, I. 1973. «Representatividad y significatividad cultural de la comunidad en función del trabajo de campo», en *I Reunión de antropólogos españoles*, Sevilla, pp. 163-176.

DeLaguna, F. 1957. «Some Problems of Objectivity in Ethnology»: *Man*, 57, pp. 179-182.

Den Hollander, A. N. J. 1967. «Social Description: Problems of Reliability and Validity», en D. G. Jongmans y P. C. W. Gutkind (eds.), *Anthropologists in the Field*, Assen: Van Gorcum.

Denzin, N. K. 1971. «The Logic of Naturalistic Inquiry»: *Social Forces*, 50, pp. 166-182.

Donmoyer, R. 1990. «Generalizability and the Single Case Study», en E. Eisner y A. Peshkin (eds.), *Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate*, New York: Teachers College Press, pp. 175-200.

Dubois, C. 1937. «Some Psychological Objectives and Techniques in Ethnography»: *Journal of Social Psychology*, pp. 285-301.

Eisenhart, M. A. y Howe, K. R. 1992. «Validity in Educational Research», en M. D. LeCompte, W. L. Millroy y J. Preissle (eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education*, New York: Academic Press, pp. 643-680.

Erickson, F. 1973. «What Makes School Ethnography "Ethnographic"?»: *Council on Anthropology and Education Newsletter*, 2, pp. 10-19.

Erickson, F. 1977. «Some Approaches to Inquiry in School-Community Ethnography»: *Anthropology and Education Quarterly*, 8, pp. 58-69.

Erickson, F. 1986. «Qualitative Methods in Research on Teaching», en M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, New York: Macmillan, pp. 119-161.

Evans, J. 1983. «Criteria of Validity in Social Research: Exploring the Relationship Between Ethnographic and Quantitative Approaches», en M.

Hammersley (ed.), *The Ethnography of Schooling: Methodological Issues*, Driffield: Nafferton.

Everhart, R. B. 1976. «Ethnography and Educational Policy: Love and Marriage or Strange Bedfellows»: *Council on Anthropology and Education Quarterly*, 7, 3.

Fetterman, D. 1989. «Ethnographer as Rhetorician: Multiple Audiences Reflect Multiple Realities»: *Practicing Anthropology*, 11, 2, pp. 17-18.

Flinders, D. J. 1992. «In Search of Ethical Guidance: Constructing a Basis for Dialogue»: *Qualitative Studies in Education*, 5(2), pp. 101-116.

Frake, C. O. 1962. «Cultural Ecology and Ethnography»: *American Anthropologist*, 64, pp. 53-59.

Frake, C. O. 1964. «Notes on Queries in Ethnography»: *American Anthropologist*, 66, pp. 132-145.

Frake, C. O. 1977. «Plying Frames can be Dangerous: Some Reflections on Methodology in Cognitive Anthropology»: *Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, 1, pp. 1-7.

Frake, C. O., Gladwin, T. y Sturtevant, W. C. (eds.). 1962. «The Ethnographic Study of Cognitive Systems»: *Anthropology and Human Behavior*, 72, 85. Washington: Anthropological Society of Washington.

Freeman, L. C., Romney, A. K. y Freeman, S. C. 1987. «Cognitive Structure and Informant Accuracy»: *American Anthropologist*, 89, pp. 310-325.

Frigolé, J. 1980. «El problema de la delimitació de l'objecte d'investigació i anàlisi en Antropologia. Crítica d'alguns models emprats per a l'estudi de la Península Ibérica»: *Quaderns de l'ICA*, 2, pp. 163-181.

Fry, G., Chantavanich, S. y Chantavanich, A. 1981. «Merging Quantitative and Qualitative Research Techniques: Toward a New Research Paradigm»: *Anthropology and Education Quarterly*, 12, pp. 145-158.

Geertz, C. 1973. «Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture», en *The Interpretation of Cultures*, New York: Basic Books.

Geertz, C. 1976. «From the Native's Point of View: On the Nature of Anthropological Understanding», en K. H. Basso y H. A. Selby (eds.), *Meaning in Anthropology*, Alburquerque: University of New Mexico Press, pp. 221-237.

Giorgi, A. 1986. «Theoretical Justification for the Use of Descriptions», en P. Ashworth, A. Giorgi y A. De Konig (eds.), *Qualitative Research in Psychology*, Pittsburgh: Duquesne University Press.

Gladwin, C. H. 1989. *Ethnographic Decision Tree Modeling*, Newbury Park: Sage.

González Echevarría, A. 1987. *La construcción teórica en antropología*, Barcelona: Anthropos.

Hammersley, M. 1992. «Some Reflections on Ethnography and Validity»: *Qualitative Studies in Education*, 5(3), pp. 195-204.

Herskovits, M. J. 1954. «Some Problems in Ethnography», en R. F. Spencer (ed.), *Method and Perspective in Anthropology*, Minneapolis: University of Minnesota Press.

Holy, L. 1984. «Theory, Methodology and the Research Process», en R. F. Ellen (ed.), *Ethnographic Research: A Guide to General Conduct*, London: Academic Press, pp. 13-34.

Huberman, A. M. 1981. «Esplendeurs, Misères et Promesses de la Recherche Qualitative»: *Éducation et Recherche*, 3(3), pp. 233-249.

Ianni, F. y Orr, M. 1979. «Toward a Rapprochement of Quantitative and Qualitative Methodologies», en T. D. Cook y Ch. S. Reichardt (eds.), *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*, London: Sage Publications.

Ibáñez, J. 1986. *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*, Madrid: Siglo XXI.

Jarvie, I. C. 1983. «The Problem of the Ethnographic Real»: *Current Anthropology*, 24, pp. 313-325.

Jick, T. D. 1983. «Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action», en J. Van Maanen (ed.), *Qualitative Methodology*, Beverly-Hills: Sage.

Johnson, A. W. 1978. *Quantification in Cultural Anthropology. An Introduction to Research Design*, Stanford: Stanford University Press.

Jules-Rosette, B. 1978. «Towards a Theory of Ethnography»: *Sociological Symposium*, 24, pp. 81-98.

Kaplan, A. 1984. «Philosophy of Science in Anthropology»: *Annual Review of Anthropology*, 4, 3, pp. 25-39.

Katz, J. 1983. «A Theory of Qualitative Methodology: The Social Science System of Analytic Fieldwork», en R. M. Emerson (ed.), *Contemporary Field Research*. Boston: Little Brown, pp. 127-148.

Kirk, I. y Miller, M. L. 1986. *Reliability and Validity in Qualitative Research*, Beverly-Hills: Sage.

Krenz, C. y Sax, G. 1986. «What Quantitative Research is and Why It Doesn't Work»: *American Behavioral Scientist*, 30, pp. 58-69.

Kvale, S. (ed.). 1989. *Issues of Validity in Qualitative Research*, Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S. 1980. «To Validate is to Question», en *Issues of Validity in Qualitative Research*, Lund: Studentlitteratur, pp. 73-92.

LaBelle, T. J. 1972. «An Anthropological Framework for Studying Education»: *Teachers College Record*, 73, 4, pp. 519-538.

Lacey, C. 1976. «Problems of Sociological Fieldwork: A Review of the Methodology of "Hightown Grammar"», en M. Shipman (ed.), *The Organization and Impact of Social Research*, London: Routledge & Kegan Paul.

LeCompte, M. D. y Goetz, J. P. 1982. «Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research»: *Review of Educational Research*, 52, 1, pp. 31-60.

Luque Baena, E. 1985. *Del conocimiento antropológico*, Madrid: CIS

Lutz, F. W. 1981. «Ethnography: The Holistic Approach to Understanding Schooling, en J. L. Green y C. Wallat (eds.), *Ethnography and Language in Educational Settings*, Norwood, Nueva Jersey: Ablex.

Lutz, F. W. y Ramsey, M. A. 1974. «The use of Anthropological Field Methods in Education»: *Educational Researcher*, 3, 1, pp. 5-9.

Maquet, J. 1964. «Objectivity in Anthropology»: *Current Anthropology*, 5, pp. 47-55.

Marcus, G. 1986. «Contemporary Problems of Ethnography in the Modern World System», en J. Clifford y G. Marcus (eds.), *Writing Cultures*, Berkeley: University of California Press.

Marcus, G. y Cushman, D. 1982. «Ethnographies as Texts»: *Annual Review of Anthropology*, 11, pp. 25-69.

McEwen, W. J. 1975. «Formas y problemas de validación de la antropología social», en J. R. Llobera (ed.), *La antropología como ciencia*, Barcelona: Anagrama, pp. 231-267.

Mitchell, J. C. 1967. «On Quantification in Social Anthropology», en A. L. Epstein (ed.), *The Craft of Social Anthropology*, London: Tavistock, pp. 17-45.

Moreno, I. 1978. «La Antropología definida por sus métodos y técnicas», en *Cultura y modos de producción*, Madrid: Nuestra Cultura, pp. 143-157.

Myers, V. 1977. «Toward a Synthesis of Ethnographic and Survey Methods»: *Human Organization*, 36, pp. 244-251.

Noblit, G. W. y Dwight Hare, R. 1988. *Meta-Ethnography: Synthesizing Qualitative Studies*, Beverly-Hills: Sage.

Nutini, H. G. 1975. «Sobre los conceptos de orden epistemológico y de definiciones coordinativas», en J. R. Llobera (ed.), *La antropología como ciencia*, Barcelona: Anagrama, pp. 353-371.

Ogbu, J. 1981. «Anthropological Ethnography in Education: Some Methodological Issues, Limitations, and Potentials», en H. Gideonse *et al*, (eds.), *Values imposed by the social sciences*, National Society for the Study of Education.

Peshkin, A. 1982. «The Researcher and Subjectivity: Reflections on an Ethnography of School and Community», en G. D. Spindler (ed.), *Doing the Etnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*, New York: Holt, Rinehart, and Winston, pp. 48-67.

Peshkin, A. 1993. «The Goodness of Qualitative Research»: *Educational Researcher*, 22, 2, pp. 23-29.

Pinxten, R. 1981. «Observation in Anthropology: Positivism and Subjectivism Combined»: *Communication and Cognition*, 14, pp. 57-83.

Radcliffe-Brown, A. R. 1951. «The Comparative Method in Social Anthropology»: *Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, 81, pp. 15-22.

Radcliffe-Brown, A. R. 1975. *El método de la antropología social*, Barcelona: Anagrama.

Ragin, C. C. 1987. *The Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*, Berkeley: University of California Press.

Reichardt, Ch. S. y Cook T. D. 1979. «Beyond Qualitative Versus Quantitative Methods», en T. D. Cook y Ch. S. Reichardt (eds.), *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*, Beverly-Hills: Sage.

Reiss, A. J. 1954. «Some Logical and Methodological Problems in Community Research»: *Social Forces*, 33, pp. 52-54.

Rist, R. C. 1975. «On the Application of Ethnographic Methods to the Study of an Urban School»: *Urban Education*, 10, 1, pp. 86-108.

Rist, R. C. 1977. «On the Relations Among Educational Research Paradigms: From Disdain to Détente»: *Anthropology and Education Quarterly*, 9, 2, pp. 42-49.

Rist, R. C. 1979. «On the Means of Knowing: Qualitative Research in Education»: *University Education Quarterly*, 10, 4.

Rist, R. C. 1980. «Blitzkreig Ethnography: On the Transformation of a Method into a Movement»: *Educational Researcher*, 9, 2.

Salome, F. A. 1979. «Epistemological Implications of Fieldwork and Their Consequences»: *American Anthropologist*, 81, 1, pp. 46-60.

San Román, T. 1984. «Sobre l'objecte i el mètode de l'antropologia»: *Quaderns de l'ICA*, 5, pp. 122-133.

Sanday, P. R. 1979. «The Ethnographic Paradigm(s)»: *Administrative Science Quarterly*, 24, pp. 527-538.

Smith, J. K. 1983. «Quantitatie vs. Qualitative Research: An Attempt to Clarify the Issue»: *Educational Researcher*, 12, 3, pp. 6-13.

Smith, L. M., Pohland, P. A. 1976. «Grounded Theory and Educational Ethnography: A Methodological Analysis and Critique», en J. Roberts y S. Akinsanya (eds.), *Educational Patterns and Cultural Configurations: The Anthropology of Education*, New York: David McKay Co.

Thomas, J. 1993. *Doing critical Ethnography*, Newbury Park: Sage.

Trend, M. G. 1979. «On the Reconciliation of Qualitative and Quantitative Analyses: A Case Study», en T. C. Cook y Ch. S. Reichardt (eds.), *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*, Beverly-Hills: Sage, pp. 68-86.

Vidich, A. J. 1955. «Methodological Problems in the Observation of Husband-Wife Interaction»: *Marriage and Family Living*, 28, pp. 234-239.

Vidich, A. J. y Bensman, J. 1954. «The Validity of Field Data»: *Human Organization*, 13, pp. 20-33.

Ward, J. y Werner, O. 1985. «Difference and Dissonance in Ethnographic Data»: *Communication and Cognition*, 17, 2/3, pp. 91-115.

Werner, O. y Fenton, J. 1970. «Method and Theory in Ethnoscience», en R. Naroll y R. Cohen (eds.), *A Handbook of Method in Cultural Anthropology*, New York: Columbia University Press.

Wolcott, H. F. 1975. «Criteria for an Ethnographic Approach to Research in Schools»: *Human Organization*, 34, 2.

Wolcott, H. F. 1982. «Differing Styles of on-Site Research, or, if it isn't Ethnography, What is it?»: *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7, 1/2, pp. 154-169.

Wolcott, H. F. 1987. «On Ethnographic Intent», en G. Spindler y L. Spindler (eds.), *Interpretive Ethnography of Education*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum, pp. 37-57.

Wolcott, H. F. 1990. «Making a Study More Ethnographic»: *Journal of Contemporary Ethnography*, 19, 1, pp. 44-72.

Wolcott, H. F. 1990. «On Seeking and Rejecting Validity in Qualitative Research», en E. Eisner y A. Peshkin (eds.), *Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate*, New York: Teachers College Press, pp. 121-152.

Woods, P. 1985. «Sociology, Ethnography and Teacher Practice»: *Teaching and Teacher Education*, 1, pp. 51-62.

Woods, P. 1985. «Ethnography and Theory Construction in Educational Research», en R. G. Burgess (ed.), *Field Methods in the Study of Education*, London: Falmer Press.

III. MANUALES PARA EL CONOCIMIENTO DE LOS PROCEDIMIENTOS ETNOGRÁFICOS

Adams, R. N. y Preiss, J. J. (eds.). 1960. *Human Organization Research: Field Relations and Techniques*, Homewood: Dorsey Press.

Agar, M. H. 1980. *The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography*, New York: Academic Press.

Agar, M. H. 1986. *Speaking of Ethnography*, Beverly-Hills: Sage.

Alvar, J. 1981. *Etnología. Método y práctica*, Zaragoza: Guara.

Alvira Martín, F. 1979. *Los dos métodos de las ciencias sociales*, Madrid: CIS.

Ander Egg, E. 1983. *Introducción a las técnicas de investigación social*, Buenos Aires: Humanitas.

Anguera, M. T. 1985. *Metodología de la observación en las ciencias humanas*, Madrid: Cátedra.

Aranzadi, T. y Hoyos Sainz, L. 1917. *Etnografía y sus bases, sus métodos y aplicaciones en España*, Madrid: Biblioteca Corona.

Arnau, J. (ed.). 1978. *Métodos de investigación en ciencias humanas*, Barcelona: Omega.

Arxiu D'Etnografia i Folklore De Catalunya. 1922. *Manual per a recerques d'etnografia a Catalunya*, Barcelona.

Atkinson, P. A. 1990. *The Ethnographic Imagination. Textual Constructions of Reality*, London: Routledge.

Bell, C. y Newby, H. 1977. *Doing Sociological Research*, London: Allen and Unwin.

Bell, C. y Roberts, H. (eds.). 1984. *Social Researching*, London: Routledge.

Berg, B. L. 1989. *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, Boston: Allyn & Bacon.

Bernard, H. R. 1988. *Research Methods in Cultural Anthropology*, Newbury Park: Sage.

Bogdan, R. y Taylor, S. J. 1975. *Introduction to Qualitative Research Methods: A Phenomenological Approach to the Social Sciences*, New York: Wiley.

Bogdan, R. y Biklen, S. K. 1982. *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*, Boston: Allyn & Bacon.

Brislin, R. W. *et al*, 1973. *Cross-Cultural Research Methods*, New York: Wiley.

Bryman, A. 1988. *Quantity and Quality in Social Research*, London: Unwin Hyman.

Burgess, R. G. 1982. *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*, London: Allen & Unwin.

Burgess, R. G. 1984. *In the Field: An Introduction to Field Research*, London: Allen & Unwin.

Burgess, R. G. (ed.). 1984. *The Research Process in Educational Settings: Ten Case Studies*, London: Falmer Press.

Burgess, R. G. (ed.). 1985. *Field Methods in the Study of Education*, London: Falmer Press.

Cicourel, A. V. 1964. *Theory and Method in Field Research*, New York: The Free Press.

Crane, J. G. y Angrosino, M. V. 1974. *Field Projects in Anthropology: A Student Handbook*, New York: General Learning Press.

Cresswell, R. y Godelier, M. 1981. *Utiles de encuesta y de análisis antropológico*, Madrid: Fundamentos.

Denzin, N. 1970. *The Research Act in Sociology: a Theoretical Introduction to Sociologicd Methods*, London: Butterworth.

Denzin, N. (ed.). 1970. *Sociological Methods: A Sourcebook*, Chicago: Aldine.

Denzin, N. 1978. *The Research Art: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, New York: McGraw-Hill.

Dobbert, M. L. 1982. *Ethnographic Research: Theory and Application for Modem Schools and Societies*, New York: Praeger.

Douglas, J. D. 1976. *Investigative Social Research*, Beverly-Hills: Sage.

Edgerton, R. B. 1977. *Methods and Styles in the Study of Culture*, San Francisco: Chandler and Sharp.

Eichler, M. 1988. *Nonsexist Research Methods: A Practical Guide*, Boston: Allen & Unwin.

Eisner, E. W. y Peshkin, A. (eds.). 1990. *Qualitative Inquiry in Education*, New York: Teachers College Press.

Ely, M., Anzul, M., Friedman, T., Garner, D. y Steinrnetz, A. M. 1991. *Doing Qualitative Research: Circles within Circles*, London: Falmer.

Ellen, R. F. (ed.). 1984. *Ethnographic Research: A Guide to General Conduct*, London: Academic Press.

Emerson, R. M. (ed.). 1983. *Contemporary Field Research*, Boston: Little Brown.

Feldman, E. J. 1981. *A Practical Guide to the Conduct of Field Research in the Social Sciences*, Boulder: Westview-Praeger.

Fetterman, D. M. 1989. *Ethnography Step by Step*, Newbury Park: Sage.

Filstead, W. (ed.). 1970. *Qualitative Methodology: Firsthand Involvement With the Social World*, Chicago: Markham.

Forcese, D. P. y Richer, S. 1973. *Social Research Methods*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (eds.). 1986. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Madrid: Alianza.

Glaser, B. G. y Strauss, A. L. 1967. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago: Aldine.

Glazer, M. 1972. *The Research Adventure: a Guide to Qualitative Observation and Analysis*, New York: Random House.

Glesne, C. y Peshkin, A. 1992. *Becoming a Qualitative Researcher: An Introduction*, New York: Longman.

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. 1988. *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*, Madrid: Morata.

Goodne, W. J. y Hatt, P. K. 1952. *Methods in Social Research*, New York: McGraw-Hill.

Griaule, M. 1976. *El método de la etnografía*, Buenos Aires: Nova.

Gummeson, E. 1991. *Qualitative Methods in Management Research*, Newbury Park: Sage.

Habenstein, R. 1970. *Pathways to Data: Field Methods for Studying Ongoing Organizations*, Chicago: Aldine.

Hammersley, M. (ed.). 1983. *The Ethnography of Schooling: Methodological Issues*, Driffield: Nafferton.

Hammersley, M. 1989. *The Dilemma of Qualitative Method: Herbert Blumer and the Chicago Tradition*, London: Routledge.
Hammersley, M. 1992. *What's Wrong with Ethnography?*, London: Routledge.
Hammersley, M. y Atkinson, P. 1983. *Ethnography. Principles in Practice*, London: Tavistock.
Johnson, A. W. 1978. *Research Methods in Social Anthropology*, London: Edward Arnold.
Johnson, J. 1975. *Doing Field Research*, New York: Free Press.
Junker, B. H. 1962. *Field Work: An Introduction to the Social Sciences*, Chicago: The University of Chicago Press.
Laluless, R., Sutlive, V. y Zamora, M. 1983. *Fieldwork: the Human Experience*, New York: Gordon and Breach.
LeCompte, M. D., Millroy, W. L. y Preissle, J. 1992. *The Handbook of Qualitanve Rescarch in Education*, New York: Academic Press.
Lofland, J. 1976. *Doing Social Life: The Qualitative Study of Human Interaction in Natural Settings*, New York: Wiley.
Lofland, J. y Lofland, L. 1984. *Analysing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis*, Belmont: Wadsworth.
Maestre Alfonso, J. 1976. *La investigación en antropología social*, Madrid: Akal.
Marshall, C. y Rossman, G. B. 1989. *Designing Qualitative Research*, Newbury Park: Sage.
Mauss, M. 1974. *Introducción a la etnografía*, Madrid: Istmo.
Merriam, S. B. 1988. *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*, San Francisco: Jossey-Bass.
Moore, F. W. 1966. *Reading in Cross-Cultural Methodology*, New York: HRAF Press.
Naroll, R. y Cohen, R. (eds.). 1970. *A Handbook of Method in Cultural Anthropology*, New York: Columbia University Press.
Palmer, V. M. 1928. *Field Studies in Sociology: A Student's Manual*, Chicago: University of Chicago Press.
Pelto, P. J. y Pelto, G. H. 1978. *Anthropological Research: The Structure of Inquiry*, Cambridge: Cambridge University Press.
Popkewitz, T. S. y Tabachnick, B. R. 1981. *The Study of Schooling. Field Based Methodologies in Educational Research and Evaluation*, New York: Praeger.
Rossi, I. y O'Higgins, E. 1980. *Teorías de la cultura y métodos antropológicos*, Barcelona: Anagrama.
Schatzman, L. y Strauss, A. 1973. *Field Research: Strategies for a Natural Sociology*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
Schwartz, H. y Jacobs, J. 1984. *Sociología cualitativa*, México: Trillas.
Silverman, D. 1985. *Qualitative Methodology and Sociology: Describing the Social World*, Aldershot: Gower.
Smith, R. B. y Manning, P. K. 1982. *Qualitative Methods: A Handbook of Social Science Methods*, Cambridge, MA: Ballinger.
Spencer, R. F. (ed.). 1954. *Method and Perspective in Anthropology*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
Strauss, A. L. y Corbin, J. 1990. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Newbury Park: Sage.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. 1986. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires: Paidós.
Tesh, R. 1990. *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*, London, Falmer Press.
Van Maanen, J. (ed.). 1983. *Qualitative Methodology*, Beverly-Hills: Sage.
Van Maanen, J., Dabbs, J. M. y Faulkner, R. R. (eds.). 1982. *Varieties of Qualitative Research*, Beverly-Hills: Sage.
Walker, R. 1985. *Doing Research, A Handbook for Teachers*, London: Methuen.
Wax, R. 1971. *Doing Fieldwork: Warnings and Advice*, Chicago: University of Chicago Press.
Werner, O., Schoepfle, G. M. 1987. *Systematic Fieldwork*, Newbury Park: Sage, 2 vols.
Williams, T. R. 1974. *Métodos de campo en el estudio de la cultura*, Madrid: Taller de Ediciones J.B.
Woods, P. 1987. *La escuela por dentro*, Barcelona: Paidós-MEC.

IV. PRODUCCIÓN DE DATOS

IV. 1. *Trabajo de campo*

Agar, M. 1983. «Microcomputers as Field Tools»: *Computers and the Humanities*, 17, pp. 19-26.
Aguilar, J. L. 1981. «Insider Research: an Ethnography of a Debate», en D. A. Messerschmidt (ed.), *Anthropologists at Home in North America*, Cambridge, MA: Cambridge University Press, pp. 15-26.
Andreu, M. *et al*, 1982. «Les Guies de Treball com Eines d'Investigació»: *Arxiu d'Etnografia de Catalunya*, 1, pp. 109-154.
Arensberg, C. M. 1954. «The Community-Study Method»: *American Journal of Sociology*, 60, pp. 109-124.
Arensberg, C. M. 1961. «The Community as Object and as Sample»: *American Anthropologist*, 63, pp. 241-264.
Atheide, D. L. 1980. «Leaving the Newsroom, en W. B. Shaffir, R. A. Stebbins y A. Turowetz (eds.), *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*, New York: St. Martin's Press, pp. 301-310.
Atkinson, P. A. 1991. *Field and Text*, Beverly-Hills: Sage.
Bader, C. 1948. «Standardized Field Practice»: *International Journal of Opinion and Attitude Research*, 2, pp. 243-244.
Ball, S. J. 1983. «Case Study Research in Education: Some Notes and Problems», en M. Hammersley (ed.), *The Ethnography of Schooling: Methodological Issues*, Driffield: Nafferton.
Ball, S. J. 1984. «Beachside Reconsidered: Reflections on a Methodological Apprenticeship», en R. G. Burgess (ed.), *The Research Process in Educational Settings: Ten Case Studies*, London: Falmer Press.
Banks, D. J. 1983. «From Structure to History in Malaya», en R. Lawless *et al.*, (eds.), *Fieldwork. The Human Experience*, New York: Gordon and Breach, pp. 5-48.

Becker, H. S., Gordon, A. C. y LeBailly, R. K. 1984. «Fieldwork with the computer: Criteria for assessing Systems»: *Qualitative Sociology*, 7, pp. 1-2.

Bennett, J. W. 1948. «The study of cultures: A Survey of Technique and Methodology in Field Work»: *American Sociological Review*, 13, 672-689.

Bensman, J. y Vidich, A. 1960. «Social Theory in Field Research»: *American Journal of Sociology*, 65, pp. 577-584.

Beynon, J. 1983. «Ways-In and Staying In: Fieldwork as Problem Solving», en M. Hammersley (ed.) *The Ethnography of Schooling. Methodological Issues*, Driffield: Nafferton.

Bittner, E. 1983. «Realism in Field Research», en R. M. Emerson (ed.), *Contemporary Field Research*, Boston: Little Brown, pp. 149-155.

Black, M. y Metzger, D. 1964. «Ethnographic Description and the Study of Law»: *American Anthropologist*, 67, 2, pp. 141-65.

Blacking, I. 1984. «Preparation for Fieldwork: Audio-Visual Equipment in General Ethnographic Estudies», en R. F. Ellen (ed.), *Ethnographic Research: A Guide to General Conduct*, London: Academic Press, pp. 199-206.

Bodemann, Y. M. 1978. «A Problem of Sociological Praxis: The Case for Interventive Observation in Field Work»: *Theory and Society*, pp. 387-420.

Bohannon, P. 1973. «Field Anthropologists and Classroom Teachers», en F. A. J. Ianni y E. Storey, (eds.), *Cultural Relevance and Educational Issues: Readings in Anthropology and Education*, Boston: Little Brown.

Bond, G. C. 1990. «Fieldnotes: Research in Past Ocurrence», en P. Sanjek (ed.), *Fieldnotes: The Making of Anthropology*, Ithaca: Cornell University Pres, pp. 273-289.

Broadhead, R. y Rist, R. 1976. «Gatekeepers and the Social Control of Social Research»: *Social Problems*, 23, 3, pp. 325-336.

Brookover, L. A. y Black, K. W. 1966. «Time Sampling as a Field Technique»: *Human Organization*, 25, pp. 64-70.

Brown, D. E. 1981. «General Stress in Anthropological Fieldwork»: *American Anthropologist*, pp. 74-92.

Brown, P. J. 1981. «Field-Site Duplication: Case Studies and Comments on the "My-Tribe" Syndrome»: *Current Anthropology*, pp. 413-414.

Buckner, H. T. 1973. «Organization of a Large Scale Field Work Course»: *Urban Life and Culture*, 2, 3, pp. 361-379.

Burgess, R. G. (ed.). 1992. *Learning About Fieldwork*, London: JAI Press.

Burns, A. F. 1975. «An Anthropologist at Work: Field Perspectives on Applied Ethnography and an Independent Research Firm»: *Anthropology and Education Quarterly*, 6, 4, pp. 28-33.

Burns, A. F. 1976. «On the Ethnographic Process in Anthropology and Education»: *Anthropology and Education Quarterly*, 7, 3, pp. 25-33.

Burns, A. F. 1983. «Feds and Locals: Stages of Fieldwork in Applied Anthropology», en R. Lawless, V. H. Sutlive y M. D. Zamora (eds.), *Fieldwork. The Human Experience*, New York: Gordon and Breach, pp. 129-142.

Cassell, J. 1978. «Risk and Benefit to Subjects of Fieldwork»: *American Sociologist*, 13, pp. 134-143.

Cátedra Tomas, M. 1991. «Técnicas cualitativas en la antropología urbana», en VV.AA., *Malestar cultural y conflicto en la sociedad madrileña*, II Jornadas de Antropología de Madrid. Madrid: Comunidad de Madrid-AMA, pp. 81-100.

Centlivres-Demont, M. 1982. «Ethnologue au Féminin: Trois Terrains, Trois Expériences», en M. Centlivres-Demont (ed.), *Feldforschung. Enquète sur le Terrain*, Freiburg: University of Freiburg.

Cesara, M. 1982. *Reflections of a Woman Anthropologist: No Hiding Place*, New York: Academic Press.

Chapin, F. S. 1920. *Fieldwork and Social Research*, New York: Century.

Charmaz, K. 1983. «The Grounded Theory Method: An Explication and Interpretation», en R. M. Emerson (ed.), *Contemporary Field Research*, Boston: Little Brown, pp. 109-126.

Clammer, J. 1984. «Approaches to Ethnographic Fieldwork», en R. F. Ellen (ed.), *Ethnographic Research: A Guide to General Conduct*, London: Academic Press, pp. 63-85.

Clifford, L. 1990. «Notes on (field)notes», en R. Sanjek (ed.), *Fieldnotes: The Making of Anthropology*, Ithaca: Cornell University Press, pp. 47-70.

Clinton, C. A. 1976. «On bargaining with the devil: Contract ethnography and accountability in fieldwork»: *Anthropology and Education Quarterly*, 7, 2, pp. 25-28.

Cohen, R., Langness, L. L., Middleton, J., Uchedu, V. C. y Stone, J. W. 1970. «Entree Into the Field», en R. Naroll y R. Cohen (eds.), *A Handbook of Method in Cultural Anthropology*, New York: Columbia University Press, pp. 220-245.

Colson, E. 1954. «The Intensive Study of Small Sample Communities», en D. Wallis y R. F. Spencer (eds.), *Method and Perspective in Anthropology: Papers in Honor of Wilson*, Minneapolis: University of Minnesota Press, pp. 43-59.

Colvard, R. 1967. «Interaction and Identification in Reporting Field Research: A Critical Reconsideration of Protective Procedures», en G. Sjoberg (ed.), *Ethics, Politics and Social Research*, Cambridge, MA: Schenkman, pp. 319-358.

Cook, P. H. 1951. «Methods of Field Research»: *Australian Journal of Psychology*, 3, 2, pp. 84-98.

Davis, J. 1984. *Ethnographic Fieldwork*, London: Royal Anthropological Institute Newsletter, 61.

Delamont, S. 1984. «The Old Girl Network: Reflections on the Fieldwork at St. Luke's», en R. G. Burgess (ed.), *The Research Process in Educational Settings: Ten Case Studies*, London: Falmer Press.

Deutscher, I. 1969. «Looking Backward: Case Studies on the Progress of Methodology in Sociological Research»: *American Sociologist*, 4, pp. 34-42.

Douglas, J. D. 1970. *Observations of Deviance*, New York: Random House.

Douglas, J. D. 1976. *Investigative Social Research: Individual and Team Field Research*, Beverly-Hills: Sage.

Dyson-Hudson, R. y Dyson-Hudson, N. 1986. «Computers for Anthropological Fieldwork»: *Current Anthropology*, 27, pp. 530-532.

Eckerman, A. K. 1980. «Limitations of Anthropological Fieldwork», en M. P. Hammet y R. W. Brislin (eds.), *Research in Culture Learning*, Hawai: University Press of Hawai, pp. 154-161.

Eguchi, P. K. 1987. «Fieldworker and Computer: An End User's View of Computer Ethnology», en I. Raben, S. Sugita y M. Kubo (eds.), *Toward a Computer Ethnology*, Osaka: National Museum of Ethnology, pp. 165-175.

Ellen, R. F. 1984. «Preparation for Fieldwork», en R. F. Ellen (ed.), *Ethnographic Research: A Guide to General Conduct*, London: Academic Press, pp. 155-212.
Ellen, R. F. y Fischer, M. 1987. «Computers for Anthropological Fieldwork»: *Current Anthropology*, 28, pp. 677-679.
Emerson, R. M. 1981. «Observational Fieldwork»: *Annual Review of Sociology*, 7, pp. 351-378.
Erickson, K. T. 1970. «A Comment on Disguised Observation», en W. J. Filstead (ed.), *Qualitative Methodology*, Chicago: Markham.
Evans-Pritchard, E. E. 1976. «Some Reminiscences and Reflections on Fieldwork», en *Witchcraft, Oracles and Magic Among the Azande*, Oxford: Clarendon Press.
Everhart, R. B. 1975. «Problems of Doing Fieldwork in Educational Evaluation»: *Human Organization*, 34, pp. 205-215.
Everhart, R. B. 1977. «Between Stranger and Friend: Some Consequences of "Long Term" Fieldwork in Schools»: *American Educational Research Journal*, 14, pp. 1-15.
Filstead, W. J. 1979. «Qualitative Methods: A Needed Perspective in Evaluation Research», en T. D. Cook y C. S. Reichardt (eds.), *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*, Beverly-Hills: Sage, pp. 33-48.
Foster, G. M. *et al.* (eds.). 1979. *Long-term Field Research in Social Anthropology*, New York: Academic Press.
Freilich, M. 1970. «Toward a Formalization of Fieldwork», en M. Freilich (ed.), *Marginal Natives: Anthropologists at Work*, New York: Harper and Row, pp. 485-594.
Friedrich, P. 1986. *The Princes of Naranja: An Essay in Anthropohistorical Method*, Austin: University of Texas Press.
Frigolé, J. 1975. «Algunas consideraciones sobre las unidades de análisis cultural», en VV.AA., *I Reunión de antropólogos españoles*, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 177-191.
Geer, B. 1964. «First Days in the Field: A Chronicle of Research in Progress», en P. E. Hammond (ed.), *Sociologists at Work: Essays on the Craft of Social Research*, New York: Basic Books, pp. 322-344.
Glazer, M. 1972. *The Research Adventure: Promises and Problems of Fieldwork*, New York: Random House.
Gluckman, M. 1975. «Datos etnográficos en la antropología social inglesa», en J. R. Llobera (ed.), *La antropología como ciencia*, Barcelona: Anagrama, pp. 141-152.
Goward, N., Ardener, S. y Sarsy, J. 1984. «The Fieldwork Experience», en R. F. Ellen (ed.), *Ethnographic Research: A Guide to General Conduct*, London: Academic Press, pp. 87-132.
Gravel, P. B. 1985. «Processual Response as a Field Problem»: *The Journal of Anthropology*, 4, 2, pp. 1-16.
Guillet, D. 1985. «Microcomputers in Fieldwork and the Role of the Anthropologist»: *Human Organization*, 44, pp. 369-371.
Gusfield, J. G. 1955. «Fieldwork Reciprocities in Studying a Social Movement»: *Human Organization*, 14, 3, pp. 29-34.
Haas, J. y Shaffir, W. 1980. «Fieldworkers Mistakes at Work: Problems in Maintaining Research, and Researcher Bargains», en W. B. Shaffir, R. A. Stebbins y A. Turowetz (eds.), *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*, New York: St. Martin's Press, pp. 244-255.

Haring, D. G. 1954. «Comment on Field Techniques in Ethnography, Illustrated by a Survey in the Ryuke Islands»: *Southwestern Journal of Anthropology*, 10, pp. 255-267.
Harrell-Bond, B. 1976. «Studying Elites: Some Special Problems», en M. A. Rynkiewich y J. P. Spradley (eds.), *Ethics and Anthropology: Dilemmas in Fieldwork*, New York: Wiley.
Hatfield, C. R. Jr. 1973. «Fieldwork: Toward a model of mutual explotation»: *Anthropological Quarterly*, 46, pp. 15-29.
Henry, F. y Saberwal, S. (eds.). 1969. *Stress and Strategy in Fieldwork*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
Henry, J. 1960. «A Cross-Cultural Outline of Education»: *Current Anthropology*, 1, pp. 267-305.
Herriott, R. E. 1977. «Ethnographic Case Studies in Federally Funded Multidisciplinary Policy Research: Some Design and Implementations Issues»: *Anthropology and Education Quarterly*, 8(2), pp. 106-115.
Herskovits, M. J. 1950. «The Hypothetical Situation: A Technique of Field Research»: *Southwestern Journal of Anthropology*, 6, 32-40.
Hill, C. E. 1974. «Graduate Education in Anthropology: Conflicting Role Identity in Fieldwork»: *Human Organization*, 33, pp. 408-412.
Hitchcock, G. 1983. «Fieldwork as Practical Activity: Reflections on Fieldwork and the Social Organization of an Urban, Open-Plan Primary School», en M. Hammersley (ed.), *The Ethnography of Schooling: Methodological Issues*, Driffield: Nafferton.
Hoffman, J. E. 1980. «Problems of Access in the Study of Social Elites and Boards of Directors», en W. B. Shaffir, R. A. Stebbins y A. Turowetz (eds.), *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*, New York: St. Martin's Press, pp. 45-56.
Honigmann, J. J. 1970. «Sampling in ethnographic fieldwork», en R. Naroll y R. Cohen (eds.), *A Handbook of Method in Cultural Anthropology*, New York: Columbia University Press.
Hughes, D. T. 1983. «Contrasting Experiences in Fieldwork», en R. Lawless, V. H. Sutlive y M. D. Zamora (eds.), *Fieldwork. The Human Experience*, New York: Gordon and Breach, pp. 81-89.
Jackson, B. E. 1987. *Fieldwork*, Urbana: University of Illinois Press.
Jackson, B. E. 1990. «"I am a Fieldnote": Fieldnotes as a Symbol of Professional Identity», en R. Sanjek (ed.), *Fieldnotes: The Making of Anthropology*, Ithaca: Cornell University Press.
Jackson, J. E. 1990. «Déja Entendu: The Liminal Qualities of Anthtopological Fiddnotes»: *Journal of Contemporary Ethnography*, 19, pp. 8-43.
Jarvie, I. C. 1966. «On Theories of Fieldwork and the Scientific Character of Social Anthropology»: *Philosophy of Science*, 34, pp. 223-242.
Johnson, A. y Johnson, O. R. 1990. «Quality into Quantity», en R. Sanjek (ed.), *Fieldnotes: The Making of Anthropology*, Ithaca: Cornell University Press, pp. 161-186.
Jongmans, D. G. y Gutkind, P. (eds.). 1967. *Anthropologists in the Field*, Assen: Van Gorcum.

Kahn, R., Mann, F. 1969. «Developing Research Partnerships», en S. McCall y S. L. Simmons (eds.), *Issues in Participant Observation: A Text and Reader*, Reading: Addison-Wesley.
Karp, D. A. 1980. «Observing Behavior in Public Places: Problems and Strategies», en W. B. Shaffir, R. A. Stebbins y A. Turowetz (eds.), *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*, New York: St. Martin's Press, pp. 82-97.
Karp, I. y Kendall, M. B. 1982. «Reflexivity in Field Work», en P. F. Secord (ed.), *Explaining human behavior: consciousness, human action and social structure*, Beverly-Hills: Sage.
Keyes, C. F. 1983. «The Observer Observed: Changing Identities of Ethnographers in a Northeastern Thai Village», en R. Lawless, V. H. Sutlive y M. D. Zamora (eds.), *Fieldwork. The Human Experience*, New York: Gordon & Breach, pp. 169-194.
Khleif, B. B. 1974. «Issues in Anthropological Fieldwork in the Schools», en G. D. Spindler (ed.), *Education and Cultural Process: toward an Anthropology of Education*, New York: Holt, Rinehart, and Winston, pp. 389-398.
Kimball, S. T. y Panridge, W. L. 1979. *The Craft of Communiy Study: Fieldwork Dialogue*, Gainesville: University Presses of Florida.
Kleinman, S. 1980. «Learning the Ropes as Fieldwork Analysis», en W. B. Shaffir, R. A. Stebbins y A. Turowetz (eds.), *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*, New York: St. Martin's Press, pp. 171-183.
Kotarba, J. A. 1980. «Discovering Amorphous Social Experience: The Case of Chronic Pain», en W. B. Shaffir, R. A. Stebbins y A. Turowetz (eds.), *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*, New York: St. Martin's Press, pp. 57-67.
Kuzel, A. J. 1992. «Sampling in Qualitative Inquiry», en B. F. Crabtee y W. L Miller (eds.), *Doing Qualitative Research*, Newbury Park: Sage, pp. 31-44.
Lawless, R., Sutlive, V. H. y Zamora, M. D. (eds.). 1983. *Fieldwork. The Human Experience*, New York: Gordon and Breach.
Lederman, R. 1990. «Pretexts for Ethnography: On Reading Fieldnotes», en R. Sanjek (ed.), *Fieldnotes: the making of anthropology*, Ithaca: Cornell University Press, pp. 71-91.
Letkemann, P. 1980. «Crime as Work: Leaving the Field», en W. B. Shaffir, R. A. Stebbins y A. Turowetz (eds.), *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*, New York: St. Martin's Press, pp. 292-300.
Levine, R. A. 1970. «Research Design in Anthropological Fieldwork», en R. Naroll y R. Cohen (eds.), *A Handbook of Method in Cultural Anthropology*, New York: Columbia University Press, pp. 183-195.
Lewis, O. 1976. «Controles y experimentos en el trabajo de campo», en J. R. Llobera (ed.), *La antropología como ciencia*, Barcelona: Anagrama, pp. 97-127.
Lohman, J. D. 1937. «The Participant Observer in Community Studies»: *American Sociological Review*, 2, pp. 890-897.
Lutkehaus, W. B. 1990. «Refractions of Reality: On the Use of Other Ethnographers' Fieldnotes», en R. Sanjek (ed.), *Fieldnotes: The Making of Anthropology*, Ithaca: Cornell University Press, pp. 303-323.

Maines, D. R., Shaffir, W. B. y Turowetz, A. 1980. «Leaving the Field in Ethnographic Research: Reflections on the Entrance-Exit Hypothesis», en W. B. Shaffir, R. A. Stebbins y A. Turowetz (eds.), *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*, New York: St. Martin's Press, pp. 261-280.
Malinowski, B. 1971. «Sobre el método antropológico en el trabajo de campo»: *Cuadernos de Antropología Social y Etnología*, 2, pp. 27-45.
Malinowski, B. 1989. *Diario de campo en Melanesia*, Barcelona: Júcar.
Manning, P. K. 1987. *Semiotics and Fieldwork*, Newbury Park: Sage
Manning, P. K. y Fabrega, H. J. 1976. «Fieldwork and the "New Ethnography"»: *Man. The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 2, pp. 39-52.
McCall, M. 1980. «Who and Where Are the Artists?», en W. B. Shaffir, R. A. Stebbins y A. Turowetz (eds.), *Fieldwork experience: Qualitative Approaches to social research*, New York. St. Martin's Press, pp. 145-157.
McDonald, M. 1987. «The Politics of Fieldwork in Brittany», en A. Jackson (ed.), *Anthropology at Home*, London: Tavistock Publications.
McLaren, P. 1991. «Field Relations and the Discourse of the Other», en W. B. Shaffir y R. A. Stebbins (eds.), *Experiencing Fieldwork*, Newbury Park: Sage, pp. 149-163.
Mead, M. 1933. «More Comprehensive Field Methods»: *American Anthropologist*, 35, pp. 1-15.
Mead, M. 1970. «The Art and Technology of Fieldwork», en R. Naroll y R. Cohen (eds.), *A Handbook of Method in Cultural Anthropology*, New York: Columbia University Press, pp. 246-265.
Mensh, I. N. y Henry, J. 1953. «Direct Observation and Psychological Tests in Anthropological Field Work»: *American Anthropologist*, 55, 461-480.
Middleton, J. 1970. «Entree into the Field: Africa», en R. Naroll y R. Cohen (eds.), *A Handbook of Method in Cultural Anthropology*, New York: Columbia University Press, pp. 225-230.
Nader, L. 1969. «Perspectives Gained From Fieldwork», en S. Tax (ed.), *Horizons of Anthropology*, Chicago: Aldine, pp. 284-311.
Navarro Alcalá-Zamora, P. 1983. «Las herramientas "familiares" del trabajo de campo: el censo y la genealogía»: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 21, pp. 183-220.
Newby, H. 1977. «In the Field: Reflections on the Study of Suffolk Farm Workers», en C. Bell y H. Newby (eds.), *Doing Sociological Research*, London: Allen & Unwin.
Ottenberg, S. 1990. «Thirty Years of Fieldnotes: Changing Relationships to the Text», en R. Sanjek (ed.), *Fieldnotes: The Making of Anthropology*, Ithaca: Cornell University Press, pp. 139-160.
Pelto, P. J. y Pelto G. H. 1973. «Ethnography: The Field Enterprise», en J. J. Honnigmann (ed.), *Handbook of Social and Cultural Anthropology*, Chicago: Rand McNally Co, pp. 241-288.
Pepinsky, H. E. 1980. «A Sociologist on Police Patrol», en W. B. Shaffir, R. A. Stebbins y A. Turowetz (eds.), *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*, New York: St. Martin's Press, pp. 223-234.
Perlman, M. L. 1970. «Intensive Fieldwork and Scope Sampling: Methods for Studying the Same Problem at Different Levels», en M. Freilich (ed.), *Marginal Natives: Anthropologists at Work*, New York: Harper & Row.

Pollner, M. y Emerson, R. M. 1983. The Dynamics of Inclusion and Distance in Fieldwork Relations, en R. M. Emerson (ed.), *Contemporary Field Research*, Boston: Little Brown, pp. 235-252.

Powdermaker, H. 1974. «Trabajo de campo», en VV. AA., *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, 10, Madrid: Aguilar, pp. 410-414.

Prat i Carós, J. 1985. «Reflexions entorn de la práctica etnográfica i el treball de camp», en D. Llopart y J. Prat (eds.), *La cultura popular a debat*, Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular: Alta Fulla, pp. 134-142.

Rabinow, P. 1979. *Reflections on Fieldwork in Morocco*, Berkeley: University of California Press.

Richards, A. I. 1971. «El desarrollo de los métodos de trabajo de campo en la antropología social»: *Cuadernos de Antropología Social y Etnología*, 2, pp. 1-26.

Richardson, S. A. 1952. «Training in Field Relations Skills»: *Journal of Social Issues*, 8, pp. 43-50.

Roadberg, A. 1980. «Breaking Relationships with Research Subjects: Some Problems and Suggestions», en W. B. Shaffir, R. A. Stebbins y A. Turowetz (eds.), *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*, New York: St. Martin's Press, pp. 281-291.

Rosenblatt, P. C. 1981. «Ethnographic Case Studies. Scientific Inquiry and the Social Sciences», en M. B. Brewer y B. E. Collins (eds.), *A Volume in Honor of Donald T. Campbell*, Washington: Jossey-Bass, pp. 194-225.

Roth, J. 1970. «Comments on Secret Observations», en W. Filstead (ed.), *Qualitative Methodology*, Chicago: Markham.

Sanday, P. R. 1976. «Emerging Methodological Developments for Research Design, Data Collection, and Data Analysis in Anthropology and Education», en C. J. Calhoun y F. A. J. Ianni (eds.), *The Anthropological Study of Education*, The Hague: Mouton and Company.

Sanders, C. R. 1980. «Rope Burns: Impediments to the Achievement of Basic Comfort early in the Field Research Experience», en W. B. Shaffir, R. A. Stebbins y A. Turowetz (eds.), *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*, New York: St. Martin's Press, pp. 158-170.

Sanjek, R. (ed.). 1990. *Fieldnotes: The Making of Anthropology*, Ithaca: Cornell University Press.

Sanjek, R. 1990. «A Vocabulary for Fieldnotes», en R. Sanjek (ed.), *Fieldnotes: The Making of Anthropology*, Ithaca: Cornell University Press, pp. 92-138.

Sanjek, R. 1990. «Fire, Loss, and the Sorcerer's Apprentice», en R. Sanjek (ed.), *Fieldnotes: The Making of Anthropology*, Ithaca: Cornell University Press, pp. 34-46.

Sanjek, R. 1990. «The Secret Life of Fieldnotes», en R. Sanjek (ed.), *Fieldnotes: The Making of Anthropology*, Ithaca: Cornell University Press, pp. 147-172.

Sawyer, E. y Ladner, A. J. (eds.). 1973. *Methodological Problems in Studying So-Called "Deviant" Communities. The Death of White Sociology*, New York: Vintage Books.

Scott, R. W. y March, J. G. (eds.). 1965. *Field Methods in the Study of Organizations. Handbook of Organizations*, Chicago: Rand McNally.

Seashore, S. R. 1964. «Field Experiments with Formal Organizations»: *Human Organization*, 23, 2, 164-178.

Shaffir, W. B., Stebbins, R. A. y Turowetz, A. (eds.). 1980. *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*, New York: St. Martin's Press.

Shimahara, N., Sherman, R. R. y Webb, R. B. (eds.). 1988. *Anthroethnography: A Methodological Consideration. Qualitative Research for Education: Focus and Methods*, London: The Falmer Press.

Sieber, S. D. 1973. «The Integration of Fieldwork and Survey Methods»: *American Journal of Sociology*, 78, pp. 1335-1359.

Smith, L. M., Mitzel, H. (ed.) 1982. *Ethnography. The Encyclopaedia of Educational Research*, New York: Macmillan.

Spindler, G. D. 1970. *Being and Anthropologist. Fieldwork in Eleven Cultures*, New York: Holt, Rinehart and Winston.

Star, S. L. y Strauss, A. 1985. *Sampling in Qualitative Research*, San Francisco: Tremont Research Institute.

Stravionos, B. K. 1950. «Research Methods in Cultural Anthropology in Relation to Scientific Criteria»: *Psychological Review*, 57, pp. 334-344.

Thome, B. 1980. «You Still Takin' Notes. Fieldwork and Problems of Informed Consent»: *Social Problems*, 27, pp. 284-297.

Tomajczyk, S. F. 1985. «Notes From the Field: Anthropologist Uses Picocomputer», *PICO The Briefcase Computer Report*, 1, pp. 17-20.

Trice, H. M. 1956. «The Outsider's Role in Field Study»: *Sociology and Social Research*, 41, 1, pp. 27-32.

Urry, J. 1972. *Notes and Queries in Anthropology and the Development of Field Methods in British Anthropology, 1870-1920*, Procedures of the Royal Anthropological Institute, pp. 45-57.

Van Maanen, J. 1982. «Fieldwork on the Beat», en J. Van Maanen, J. M. Dabbs y R. R. Faulkner (eds.), *Varieties of Qualitative Research*, Beverly-Hills: Sage, pp. 103-151.

Velasco Maillo, H. M. 1980. «El trabajo de campo en antropología»: *Revista de Arqueología*, 18, pp. 48-55.

Wagley, C. 1983. «Learning Fieldwork Guatemala», en R. Lawless, V. H. Sutlive y M. D. Zamora (eds.), *Fieldwork. The Human Experience*, New York: Gordon and Breach, pp. 1-17.

Warren, C. A. B. y Rasmussen, P. K. 1977. «Sex and Gender in Field Research»: *Urban Life*, 6, pp. 349-370.

Warren, R. L. 1974. «The School and Its Community Context: The Methodology of a Field Study», en G. D. Spindler (ed.), *Education and Cultural Process: Toward an Anthropology of Education*, New York: Holt, Rinehart and Winston.

Wax, M. L. 1980. «Paradoxes of "Consent" to the Practice of Fieldwork»: *Social Problems*, 27, pp. 272-283.

Wax, M. L. y Wax, R. H. 1980. «Fieldwork and the Research Process»: *Anthropology and Education Quarterly*, 11, pp. 29-37.

Wax, R. H. 1952. «Field Methods and Techniques: Reciprocity as a Field Technique»: *Human Organization*, 11(3), pp. 34-37.

Wax, R. H. 1957. «Twelve Years Later: An Analysis of Field Experience»: *American Journal of Sociology*, 63, pp. 133-142.

Wax, R. H. 1979. «Gender and Age in Fieldwork and Fieldwork Education: No Good Thing is Done by Any Man Alone»: *Social Problems*, 26, pp. 509-522.

Whiting, J. W. M., Child, I. L. y Lambert, V. W. 1966. *Field Guide for a Study of Socialization*, New York: Wiley.

Whyte, W. F. 1984. *Lessons From the Field: a Guide from Experience*, Beverly-Hills: Sage.

Wilson, J. 1962. «Interaction Analysis: A Supplementary Field Work Technique Used in the Study of Leadership in a "New Style" Australian Aboriginal Community»: *Human Organization*, 21, 4, pp. 290-294.

Wilson, S. 1977. «The Use of Ethnographic Techniques in Educational Research»: *Review of Educational Research*, 47, 1, pp. 245-265.

Wolcott, H. F. 1974. «The Elementary School Principal: Notes From a Field Study», en G. D. Spindler (ed.), *Education and Cultural Process: Toward an Anthropology of Education*, New York: Holt, Rinehart & Winston, pp. 176-204.

Wolcott, H. F. 1981. «Confessions of a "Trained" Observer», en T. S. Popkewitz y B. R. Tahachnick (eds.), *The Study of Schooling*, New York: Praeger.

Yancey, W. L. y Rainwater, L. 1970. «Problems in the Ethnography of the Urban Underclass», en R. Habenstein (ed.), *Pathways to Data: Field Methods for Studying Ongoing Social Organizations*, Chicago: Aldine, pp. 245-269.

Zelditch, M. 1962. «Some Methodological Problems of Field Studies»: *American Journal of Sociology*, 67, pp. 566-675.

IV. 2. *Trabajo con informantes y entrevistas*

Back, K. W. 1956. «The Well-Informed Informant»: *Human Organization*, 14, 4, pp. 30-33.

Banaka, W. H. 1971. *Plaining in Depth Interviewing*, New York: Harper and Row.

Becker, H. S. 1954. «A Note on Interviewing Tactics»: *Human Organization*, 12, 4, pp. 31-32.

Becker, H. S. 1956. «Interviewing Medical Students»: *American Journal of Sociology*, 62, pp. 199-210.

Becker, H. S. y Geer, B. 1957. «Participant Observation and Interviewing: a comparison»: *Human Organization*, 16, 3, pp. 28-32.

Benney, M. y Hughes, E. 1970. «Of Sociology and the Interview», en N. K. Denzin (ed.), *Sociological Methods: A Sourcebook*, Chicago: Aldine, pp. 175-181.

Bevis, J. C. 1950. «Interviewing with Tape Recorders»: *Public Opinion Quarterly*, 13, pp. 629-634.

Bogdan, R. 1980. «Interviewing People Labeled Retarded, en W. B. Shaffir, R. A. Stebbins y A. Turowetz (eds.), *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*, New York: St. Martin's Press, pp. 235-243.

Boster, J. S. 1985. «Requiem for the Omniscient Informant: There's Life in the Old Girl Yet», en J. Dougherty (ed.), *Directions in Cognitive Anthropology*, Urbana: University of Illinois Press.

Bradburn, N. M. *et al.* 1979. *Improving Interview Method and Questionnaire Design*, San Francisco: Jossey-Bass.

Burgess, R. G. 1982. «The Unstructured Interview as a Conversation», en R. G. Burgess (ed.), *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*, London: Allen & Unwin.

Burgess, R. G. 1985. «Key Informants and the Ethnographic Study of Education», en R. G. Burgess (ed.), *Qualitative Methodology and the Study ot Education*, London: Falmer Press.

Cannel, C. F. y Axelrod, M. 1956. «The Respondent Reports on the Interview»: *American Journal of Sociology*, 62, pp. 177-181.

Caplow, T. 1956. «The Dynamics of Information Interviewing»: *American Journal of Sociology*, 62, pp. 165-171.

Cicourel, A. 1964. *Interviewing. Method and Measurement in Sociology*, New York: The Free Press.

Cicourel, A. 1974. «Interviewing and Memory», en C. Cherry (ed.), *Pragmatic Aspects of Human Communications*, Dordrecht: D. Reidel.

Dean, J. P. y Whyte, W. F. 1958. «How do You Know if the Informant is Telling the Truth?»: *Human Organization*, 17, 2, pp. 34-38.

Dean, J. P., Eichhorn, L. R. y Dean, L. R. 1967. «Fruitful Informants for Intensive Interviewing», en J. T. Doby (ed.), *An Introduction to Social Research*, New York: Appleton, pp. 284-286.

Denscombe, M. 1983. «Interviews, Accounts and Ethnographic Research on Teachers», en M. Hammersley (ed.), *The Ethnography of Schooling*, Driffield: Nafferton.

Dexter, L. A. 1956. «Role Relationships and Conceptions of Neutrality in Interviewing»: *American Journal of Sociology*, 62, pp. 153-157.

Dexter, L. A. 1970. *Elite and Specialized Interviewing*, Evanston: Northwestern University Press.

Dexter, L. A. 1964. «The Good Will of Important People: More on the Jeopardy of the Interview»: *Public Opinion Quarterly*, 28, pp. 556-563.

Emerson, R. M. y Pollner, M. 1988. «On the Uses of Members' Responses to Researchers' Accounts»: *Human Organization*, 47, 3, pp. 189-198.

Gardner, P. 1976. «Birds, Words, and a Requiem for the Omniscient Informant»: *American Anthropologist*, 3, pp. 446-468.

Gordon, R. L. 1975. *Interviewing: Strategy, Techniques, and Tactics*, Homewood: Dorsey Press.

Gross, N. y Mason, W. 1953. «Some Methodological Problems of Eight Hour Interviews»: *American Journal of Sociology*, 59, pp. 197-204.

Harvey, S. M. 1938. «A Preliminary Investigation of the Interview»: *British Journal of Psychology*, 28, pp. 263-287.

Hyman, H. H., Cobbs, W. J., Feldmen, J. J., Hart, C. W. y Stember, C. H. 1954. *Interviewing in Social Research*, Chicago: University of Chicago Press.

Jones, S. 1985. «The Analysis of Depth Interviews», en R. Walker (ed.), *Applied Qualitative Research*, London: Gower.

Kahn, R. L. y Cannell, C. F. 1957. *The Dynamics of Interviewing*, New York: Wiley.

Kahn, J. y Cannell, Ch. F. 1974. Entrevista. Investigación social, en VV.AA., *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, 4. Madrid: Aguilar, pp. 266-275.

Killworth, P. D. y Bernard, H. R. 1976. «Informant Accuracy in Social Network data»: *Human Organization*, 35, pp. 269-286.
Lazarsfeld, P. F. 1944. «The Controversy Over Detailed Interviews and Offer for Negotiation»: *Public Opinion Quarterly*, 8, pp. 36-60.
Leznoff, M. 1956. «Interviewing Homosexuals»: *American Journal of Sociology*, 62, pp. 202-204.
Lopata, H. Z. 1980. «Interviewing American Widows», en W. B. Shaffir, R. A. Stebbins y A. Turowetz (eds.), *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*, New York: St. Martin's Press, pp. 68-81.
McCracken, G. 1988. *The Long Interview*, Newbury Park: Sage.
Measor, L. 1985. «Interviewing: A Strategy in Qualitative Research», en R. G. Burgess (ed.), *Strategies of Educational Research*, London: Falmer Press.
Merton, R. K., Fiske, M. y Kendall, P. L. 1956. *The Focused Interview*, Glencoe: Free Press.
Mishler, E. G. 1986. *Research Interviewing: Context and Narrative*, Cambridge: Harvard University Press.
Nadel, S. F. 1939. «The Interview Technique in Social Anthropology», en F. C. Barlett, M. Ginsberg, E. J. Lindgren y R. H. Thouless (eds.), *The Study of Society*, London: Routledge & Kegan Paul.
Oakley, A. 1981. «Interviewing Women: a Contradiction in Terms», en H. Roberts (ed.), *Doing Feminist Research*, London: Routledge & Kegan Paul.
Orti, A. 1986. «La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. El análisis de la realidad social», en VV. AA., *Métodos y técnicas de investigación social*, Madrid: Alianza.
Paul, B. 1953. «Interview Techniques and Field Relationships», en A. L. Kroeber (ed.), *Anthropology Today*, Chicago: University of Chicago Press, pp. 430-451.
Paul, B. D. 1971. «Técnicas de la entrevista y de las relaciones de campo»: *Cuadernos de Antropología Social y Etnología*, 2, pp. 46-71.
Platt, J. 1981. «On Interviewing One's Peers»: *British Journal of Sociology*, 32, 1, pp. 75-91.
Poggie, J. J. 1972. «Toward Quality Control in Key Informant Data»: *Human Organization*, 31, pp. 23-30.
Potter, J. y Mulkay, M. 1985. «Scientists Interview Talk: Interviews as a Technique for Revealing Participants' Interpretative Practices», en M. Brenner, J. Brown y D. Canter (eds.), *The Research Interview: Uses and Approaches*, London: Academic Press.
Rice, S. A. 1929. «Contagious Bias in the Interview: A Methodological Note»: *American Journal of Sociology*, 35, pp. 420-423.
Richardson, S. A. *et al.* 1965. *Interviewing: its Forms and Functions*, New York: Basic Books.
Riecken, H. 1956. «The Unidentified Interviewer»: *American Journal of Sociology*, 62, pp. 210-219.
Riesman, D. 1956. «Orbits of Tolerance, Interviewers, and Elites»: *Public Opinion Quarterly*, 9, pp. 47-52.
Riesman, D. y Benney, M. 1956. «The Sociology of the Interview»: *Midwest Sociologists*, 18, pp. 3-15.

Rose, A. 1945. «A Research Note on Interviewing»: *American Journal of Sociology*, 51, pp. 143-144.
Saran, R. 1985. «The Use of Archives and Interviews in Research on Educational Policy», en R. G. Burgess (ed.), *Strategies of Educational Research*, London: Falmer.
Seidman, I. E. 1991. *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*, New York: Teachers College Press.
Simons, H. 1981. «Conversation Piece: the Practice of Interviewing in Case Study Research», en C. Adelman (ed.), *Uttering, Muttering: Collecting, Using and Reporting Talk for Social and Educational Research*, London: Grant McIntyre.
Smith, H. T. 1958. «A Comparison of Interview and Observation Methods of Studying Mother Behavior»: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 57, pp. 278-282.
Spradley, J. 1979. *The Ethnographic Interview*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
Sudman, S. y Bradburn, N. M. 1982. *Asking Questions: A Practical Guide to Questionnaire Design*, San Francisco: Jossey Bass.
Tremblay, M. 1957. «The Key Informant Technique: A Non-Ethnographical Application»: *American Anthropologist*, 59, pp. 688-701.
Wax, M. y Shapiro, L. J. 1956. «Repeated Interviewing»: *American Journal of Sociology*, 62, pp. 215-217.
Whyte, W. F. 1953. «Interviewing for Organizational Research»: *Human Organization*, 12, 2, pp. 15-22.
Whyte, W. F. 1982. «Interviewing in Field Research», en R. G. Burgess (ed.), *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*, London: Allen & Unwin.

IV. 3. *Observación participante*

Babchuck, N. 1962. «The role of the researcher as participant observer and participant-as observer in the field situation»: *Human Organization*, 21(3), pp. 225-228.
Becker, H. S. 1958. «Problems of Inference and Proof in Participant Observation»: *American Sociologial Review*, 23, pp. 652-660.
Becker, H. S. y Geer, B. 1958. «Participant observation and interviewing: A rejoinder»: *Human Organization*, 17(2), pp. 39-40.
Bell, J. H. 1955. «Observation in Anthropology»: *Mankind*, 5, pp. 55-68.
Brandt, R. 1980. *Studying Behavior in Natural Settings*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
Bromley, D. G. y Shupe, A. D. 1980. «Evolving Foci in Participant Observation: Research as an Emergent Process», en W. B. Shaffir, R. A. Stebbins, y A. Turowetz (eds.), *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*, New York: St. Martin's Press, pp. 191-202.
Bruyn, S. T. 1962. «Methodology of Participant Observation»: *Human Organization*, 21, pp. 224-235.
Bruyn, S. T. 1966. *The Human Perspective in Sociology: the Methodology of Participant Observation*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Campbell, D. T. 1955. «The informant in Qualitative Research»: *American Journal of Sociology*, 60, pp. 339-342.
Coser, L. A., Roth, J. A., Sullivan, M. A. y Queen, S. A. 1959. «Participant observation and the military: An exchange»: *American Sociological Review*, 24, pp. 397-400.
Chesler, M. y Schmuk, R. 1963. «Participant observation in a superpatriot discussion group»: *Journal of Social Issues*, 19(2), pp. 18-30.
Dean, L. R. 1958. «Interaction, reported and observed: The case of one local union»: *Human Organization*, 17(3), pp. 36-44.
Galton, M. y Delamont, S. 1985. «Speaking with forked tongue? Two styles of observation in the ORACLE project», en R. G. Burgess (ed.), *Field Methods in the Study of Education*, London: Falmer Press.
Jacobs, G. (ed.). 1979. *The Participant Observer*, New York: George Braziller.
Jacobs, J. B. 1974. «Participant Observation in Prison»: *Urban Life and Culture*, 3(2), pp. 221-240.
Janes, R. W. 1961. «A note on phases of the community role of the participant observer»: *American Sociological Review*, 26, pp. 446-450.
Kluckhohn, F. 1940. «The participant observer technique in small communities»: *American Journal of Sociology*, 46, pp. 331-343.
Kolaja, J. 1956. «Contribution to the theory of participant observation»: *Social Forces*, 35, pp. 159-163.
McCall, G. J. y Simmons, J. L. (eds.). 1969. *Issues in participant observation*, Reading, MA: Addison-Wesley.
McNamara, D. 1980. «The outsider's arrogance: The failure of participant obervers to understand classroom events»: *British Educational Research Journal*, 6, 2.
Melbin, M. 1984. «An interaction recording device for participant observers»: *Human Organization*, 13(2), pp. 29-33.
Miller, S. M. 1952. «The participant observer and over-rapport»: *American Sociological Review*, 17, pp. 97-99.
Olesen, Y. L. y Whittaker, E. W. 1967. «Role Making in Participant Observation: Processes in the Researcher Actor Relationship»: *Human Organization*, 26, pp. 273-281.
Pearsall, M. 1965. «Participant observation as role and method in behavioral research»: *Nursing Research*, 14, pp. 37-47.
Richardson, S. A. 1953. «A Framework for Reporting Field Relations Experiences»: *Human Organization*, 12, pp. 31-37.
Schwartz, G., Merten, D. 1971. «Participant observation and the discovery of meaning»: *Philosophy of the Social Sciences*, 1, pp. 279-298.
Schwartz, M. S. y Schwartz, C. G. 1955. «Problems in participant observation»: *American Journal of Sociology*, 60, pp. 343-354.
Smith, L. M. 1979. «An Evolving Logic of Participant Observation, Educational Ethnography, and Other Case Studies»: *Review of Research in Education*, 6, pp. 316-377.
Snow, D. A. 1980. «The disengagement process: A neglected problem in participant observation research»: *Qualitative Sociology*, 3, pp. 100-122.
Spradley, J. P. 1980. *Participant Observation*, New York: Holt, Rinehart & Winston.

Sullivan, M. A., Queen, S. A. y Patrick, R. C. 1958. «Participant observation as employed in the study of a military training program»: *American Sociological Review*, 23, pp. 660-667.
Vidich, A. J. 1955. «Participant Observation and the Collection and Interpretation of Data»: *American Journal of Sociology*, 60, pp. 354-360.
Vidich, A. J. y Shapiro, G. 1955. «A comparison of participant observation and survey data»: *American Sociological Review*, 20, pp. 28-33.
Walker, A. L. y Lidz, C. W. 1977. «Methodological notes on the employment of indigenous observers», en R. S. Weppner (ed.), *Street Ethnography: Selected Studies of Crime and Drug Use in Rural Settings*, Beverly-Hills: Sage, pp. 103-123.
Wax, H. R. 1974. «Observación. Observación participante», en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, Madrid: Aguilar, pp. 389-390.

IV. 4. *Historias de vida y biografías*

Agar, M. 1980. «Stories, Background Knowledge and Themes: Problems in The Analysis of Life History Narrative»: *American Ethnology*, 7, pp. 223-239.
Angell, R. 1945. «A critical review of the development of the personal document method in sociology 1920-1940», en L. Gottschalk, D. Kluckhohn y R. Angell (eds.), *The Use of Personal Documents in History, Anthropology, and Sociology*, New York: Social Science Research Council.
Balán, J. (comp.), 1974. *Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y técnica*, Buenos Aires: Nueva Visión.
Barr, B. 1984. *Histories of Girl Schools and Related Biographical Material*, Leicester: The School of Education.
Baum, W. K. 1977. *Transcribing and Editing Oral History*, Nashville: American Association for State and Local History.
Becker, H. S. 1970. *Life History and the Scientific Mosaic Sociological Work*, Chicago: Aldine.
Berger, B. (ed.). 1989. *Sociology and Autobiography*, Berkeley: University of California Press.
Bertaux, D. 1976. *Histoires de vie ou récits de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*, Paris: C.O.R.D.E.S.
Bertaux, D. 1981. *Biography and Society: the Life History Approach in the Social Sciences*, Beverly-Hills: Sage.
Blumer, H. 1939. *Critique of Research in the Social Sciences: An Appraisal of Thomas Znaniecki's Polish Peasant*, New York: Social Science Research Council.
Bonaparte, M. A. 1939. «A defense of biography»: *International Journal of Psycho-Analysis*, 5(20), pp. 231-240.
Bonnain, R. y Elegoet, F. 1978. «Les archives orales: pour quoi faire?»: *Ethnologie Française*, 4, pp. 348-355.
Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. 1968: *Le métier de sociologue*, Paris: Mouton/Bordas.
Cartwright, D. y French, J. R. P. 1939. «The reliability of life history studies»: *Character and Personality*, 8, pp. 110-119.

Cavan, R. 1929-1930. «Interviewing for life-history material»: *American Journal of Sociology*, 35, pp. 100-115.
Cavan, R., Hauser, P. M. y Stouffer, S. A. 1930. «Note on the Statistical Treatment of Life History Material»: *Social Forces*, 9.
Cullom, D., Back, K. y MacLean, K. 1977. *Oral History from Tape to Type*, Chicago: American Library Association.
Denzin, N. 1989. *Interpretive Biography*, Newbury Park: Sage.
Denzin, N. y Lincoln, Y. S. (eds.). 1994. *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage.
Dollard, J. 1935. *Criteria for the Life History*, New Haven: Yale University Press.
Faraday, A. y Plummer, K. 1979. «Doing life histories»: *Sociological Review*, 27, 4.
Ferrarotti, F. 1983. *Histoire et histoires de vie. Le méthode biographique dans les sciences sociales*, Paris: Libraire des Méridiens
Frazier, C. E. 1978. «The use of life-histories in testing theories of criminal behavior: Toward reviving a method»: *Qualitative Sociology*, 1(1), pp. 122-142.
Goodson, I. 1980. «Life histories and the study of schooling»: *Interchange*, 11, 4.
Gottschalk, L., Kluckhohn, C. y Angell, R. (eds.). 1945. *The Use of Personal Documents in History, Anthropology, and Sociology*, New York: Social Science Research Council.
Grele, R. J. (ed.). 1975. *Envelopes of Sound: Six Practitioners Discuss the Methods, Theory and Practice of Oral History and Oral Testimony*, Chicago: Precedent Publishing Company.
Hayano, D. 1979. «Auto-Ethnography: Paradigms, Problems, and Prospects»: *Human Organization*, 38(1), pp. 99-104.
Josselson, R. y Lieblich, A. (eds.). 1993. *The narrative study of lives*, Newbury Park: Sage.
Klockars, C. B. 1977. «Field ethics for the life history», en R. S. Weppner (ed.), *Street Ethnography: Selected Studies of Crime and Drug Use in Rural Settings*, Beverly-Hills: Sage, pp. 201-226.
Kruéger, E. T. 1925. «The value of life history documents for social research»: *Journal of Applied Sociology*, 9, pp. 196-201.
Langness, L. L. 1965. *The life history in anthropological science*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
Langness, L. L. y Frank, G. 1981. *Lives: an anthropological approach to biography*, Novato: Chandler & Sharp.
Madelenat, D. 1984. *La Biographie*, Paris: PUF.
May, G. 1969. *L'autobiographie*, Paris: PUF.
Olney, J. (ed.). 1980. *Autobiography*, Princeton: Princeton University Press.
Pitt, D. C. 1972. *Using Historical Sources in Anthropology and Sociology*, New York: Holt, Rinehart, and Winston.
Plummer, K. 1989. *Los documentos personales*, Madrid: Siglo XXI.
Pujadas, J. J. 1992. *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*, Madrid: CIS
Quicke, J., Woods, P. y Pollard, A. 1988. «Using structured life histories», en P. Woods y A. Pollard (eds.), *Sociology and Teaching*, London: Croom Helm.

Sarabia, B. 1985. «Historias de vida»: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 29, 165-186.
Shaw, B. 1980. «Life History Writing in Anthropology: A Methodological Review»: *Mankind*, 12(3), 226-233.
Smith, L. M. 1992. *Doing ethnographic biography: A reflective practitioner at work during a spring in Cambridge*, St. Louis: Washington University.
Thomson, P. 1988. *La voz del pasado*, Valencia: Alfonso El Magnánimo.
VV. AA. 1991. *Guía de campo de historia oral*, México: FCE
Watson, L. C. y Watson-Franke, M. 1985. *Interpreting Life Histories: An Anthropological Inquiry*, New Brunswick: Rutgers University Press.
Wolcott, H. F. 1983. «Adequate schools and inadequate education: The life history of a sneaky kid»: *Anthropology and Education Quarterly*, 14(1), pp. 3-32.

IV. 5. *Uso de instrumentos audiovisuales para la producción de datos*

Asch, T., Marshall, J., Spier, P. 1973. «Ethnographic film: structure and function»: *Annual Review of Anthropology*, 2, pp. 179-188.
Ball, M. S. y Smith, G. W. H. 1992. *Analyzing visual data*, Newbury Park: Sage.
Collier, J. 1967. *Visual anthropology. Photography as a research method*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
Heider, K. G. 1976. *Ethnographic film*, Austin: University of Texas Press.
Hockings, P. (ed.). 1974. *Visual anthropology*, The Hague: Mouton.
MacDougall, D. 1978. «Ethnographic film: failure and promise»: *Annual Review of Anthropology*, 8, pp. 405-425.
Ruby, J. 1968. *Film and anthropology*, Philadelphia: Temple University.
Trotter, R. T. 1972. *The ethnographic use of film. A review article*, Dallas: Southern Methodist University.
Vogt, E. Z. (ed.). 1974. *The uses of aerial photography in anthropological research*, Cambridge: Harvard University Press.
Walker, R. y Wiedel, J. 1985. «Using photographs in a discipline of words», en R. G. Burgess (ed.), *Field Methods in the Study of Education*, London: Falmer Press.

IV. 6. *Grupo de discusión*

Ibáñez, J. 1979. *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*, Madrid: Siglo XXI.
Ibáñez, J. 1983. *El grupo de discusión: fundamentación metodológica, justificación epistemológica y descripción tecnológica*, Madrid: FCE
Stewart, D. W. y Shamdasani, P. N. 1990. *Focus groups: Theory and practice*, Newbury Park: Sage.

V. ECUACIÓN PERSONAL

Adelnan, C. 1985. «Who are you? Some problems of ethnographer culture shock», en R. G. Burgess (ed.), *Field Methods in the Study of Education*, London: Falmer Press.
Adler, P. A. 1987. *Membership roles in field research*, Newbury Park: Ca. Sage.
Bain, R. K. 1950. «The researcher's role: A case study»: *Human Organization*, 9(1), pp. 23-28.
Barley, N. 1983. *The Innocent Anthropologist*, Harmondsworth: Penguin.
Barley, N. 1986. *A Plague of Caterpillars*, Harmondsworth: Penguin.
Clarke, J. 1975. «Survival in the field: Implications of personal experience in fieldwork»: *Theory and Society*, 2, pp. 95-123.
Conaway, M. E. 1986. «The Pretense of the Neutral Researcher», en T. L. Whitehead y M. E. Conaway (eds.), *Self, Sex and Gender in Cross-Cultural Fieldwork*, Urbana: Illinois Press, pp. 52-63.
Davies, L. 1985. «Ethnography and status: Focusing on gender in educational research», en R. G. Burgess (ed.), *Field Methods in the Study of Education*, London: Falmer Press.
Gold, R. L. 1958. «Roles in sociological field observations»: *Social Forces*, 36, pp. 217-223.
Golde, P. (ed.). 1970. *Women in the Field: Anthropological Experiences*, Chicago: Aldine.
Gonzalez, N. L. 1986. «The Anthropologist as Female Head of Household», en T. L. Whithead y M. E. Conaway (eds.), *Self, Sex and Gender in Cross Cultural Fieldwork*, Urbana: University of Illinois Press, pp. 84-100.
Hammersley, M. 1983. «The Researcher exposed: A Natural History», en R. G. Burgess (ed.), *The Research Process in Educational Settings*, London: Falmer.
Hennigh, L. 1981. «The Anthropologist as Key Informant: inside a Rural Oregon Town», en D. A. Messerschmidt (ed.), *Anthropologists at Home in North America*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 121-132.
Honigmann, J. J. 1976. «The personal approach in cultural anthropological research»: *Current Anthropology*, 17, pp. 243-251.
Kloos, P. 1969. «Role conflicts in social fieldwork»: *Current Anthropology*, 10, pp. 509-511.
Krieger, L. 1986. «Negotiating Gender Role Expectations in Cairo», en T. L. Whitehead y M. E. Conaway (eds.), *Self, Sex and Gender in Cross-Cultural Fieldwork*, Urbana: Illinois Press, pp. 117-128.
Oboler, R. S. 1986. «For Better or Worse: Anthropologists and Husbands in the Field», en T. L. Whitehead y M. E. Conaway (eds.), *Self, Sex and Gender in Cross-Cultural Fieldwork*, Urbana: Illinois Press, pp. 28-51.
Papanek, H. 1964. «The Woman Fieldworker in a Purdah Society»: *Human Organization*, 23, pp. 160-163.
Paredes, A. 1977. «On Ethnographic Work Among Minority Groups: A Folklorist's Perspective»: *New Scholar*, 6, pp. 1-32.
Pollard, A. 1985. «Opportunities and difficulties of a teacher-ethnographer: A personal account», en R. G. Burgess (ed.), *Field Methods in the Study of Education*, London: Falmer Press.

Robbins, T., Anthony, D. y Curtis, T. E. 1973. «The limits of symbolic realism: Problems of empathetic field observation in a sectarian context»: *Journal for the Scientific Study of Religion*, 12, pp. 259-271.
Roberts, H. (ed.) 1981. *Doing Feminist Research*, London: Routledge & Kegan Paul.
Roy, D. 1965. «The role of the researcher in the study of social conflict: A theory of protective distortion of response»: *Human Organization*, 24, pp. 262-271.
Scott, R. W. 1963. «Field work in a formal organization: Some dilemmas in the role of observer»: *Human Organization*, 22(2), pp. 162-168.
Turnbull, C. M. 1986. «Sex and Gender: The Role of Subjectivity in Field Research», en T. L. Whitehead y M. E. Conaway (eds.), *Self, Sex and Gender in Cross-Cultural Fieldwork*, Urbana: Illinois Press, pp. 17-27.
Wax, R. H. 1986. «Gender and Age in Fieldwork and Fieldwork Education», en T. L. Whitehead y M. E. Conaway (eds.), *Self, Sex and Gender in Cross-Cultural Fieldwork*, Urbana: Illinois Press, pp. 129-150.
Whitehead, T. L. y Conaway M. E. (eds.) 1986. *Self, Sex and Gender in Cross-Cultural Fieldwork*, Urbana: Illinois Press.
Wintrob, R. M. 1969. «An Inward Focus: A Consideration of Psychological Stress in Fieldwork», en F. Henry y S. Saberwal (eds.), *Stress and Response in Fieldwork*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
Wolcott, H. F. 1981. «Home and away: personal contrasts in ethnographic style», en D. A. Messerschmidt (ed.), *Anthropologists at Home in North America*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 255-265.

VI. POLÍTICA Y ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

American Anthropological Association. 1990. *Statement on ethics: Principles of professional responsibility*, Washington.
American Educational Research Association. 1992. «Ethical Standards of the American Educational Research Association»: *Educational Researcher*, 21(7), pp. 23-26.
American Psychological Association. 1992. «Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct»: *American Psychologist*, 47(12), pp. 1597-1628.
American Sociological Association. 1989. *Code of Ethics*, Washington DC: Aulhor.
Appell, G. 1978. *Ethical Dilemmas in Anthropological Inquiry: A Case Book*, Waltham: Crossroads.
Barber, B. 1973. «Research on human subjects: Problems of access to a powerful profession»: *Social Problems*, 21, pp. 103-112.
Barnes, J. A. 1963. «Some ethical prob1ems in modern fieldwork»: *British Journal of Sociology*, 14, pp. 118-134.
Beals, R. L. 1968. *Politics of social research: An inquiry into the ethics and responsibilities of social scientists*, Chicago: Aldine-Atherton.
Becker, H. S. y Friedson, E. 1964. «Against the code of ethics»: *American Sociological Review*, 29, pp. 409-410.
Becker, H. S. y Horowitz, I. L. 1972. «Radical politics and sociological

research: Observations on methodology and ideology»: *American Journal of Sociology*, 78, pp. 48-66.

Becker, H. S. y Vidich, A. J. 1964. «Problems in the publication of field studies», en J. Bensraan y M. R. Stein (eds.), *Reflections on Community Studies*, New York: Wiley, pp. 267-284.

Berreman, G. D. 1982. *The Politics of Truth*, Atlantic Highlands: Humanities Press.

Broadhead, R. S. y Rist, R. C. 1978. «Why Social Science Discovered Morality»: *Social Policy*, 9(1), pp. 36-41.

Brymer, R. A. y Faris, B. 1967. «Ethical and political dilemmas in the investigation of deviance: A study of juvenile delinquency», en G. Sjoberg (ed.), *Ethics, Politics, and Social Research*, Cambridge: Schenkman, pp. 297-318.

Bulmer, M. (ed.). 1982. *Social Research Ethics: An Examination of the Merits of Covert Participant Observation*, London: Macmillan.

Burgess, R. G. (ed.). 1989. *The Ethics of Educational Research*, London: Falmer Press.

Burgess, R. G. 1985. «The whole truth? Some ethical problems of research in a comprehensive school», en R. G. Burgess (ed.), *Field Methods in the Study of Education*, London: Falmer Press.

Carey, J. T. y Douglas, J. D. (eds.). 1972. *Problems of Access and Risk in Observing Drug Scenes. Research on Deviance*, New York: Random House.

Carroll, J. 1973. «Confidentiality of Social Science Research Sources and Data: The Popkin Case»: *Political Science*, 6, pp. 11-24.

Cassell, J. 1980. «Ethical principles for conducting fieldwork»: *American Anthropologist*, 82, pp. 28-41.

Cassell, J. y Wax, M. B. T. 1980. «Ethical problems of fieldwork»: *Social Problems*, 27, pp. 259-264.

Cassell, J. y Jacobs, S. E. 1987. *Handbook on ethical issues in anthropology*, Washington: American Anthropological Association.

Clinton, C. A., 1975. «The Anthropologist as Hired Hand»: *Human Organization*, 34, 2, pp. 197-204.

Colfer, C. J. P. 1976. «Rights, responsabilities, and reports: an ethical dilemma in contract research», en M. Rynkiewich y J. Spradley (eds.), *Ethics and Anthropology: Dilemmas in Fieldwork*, New York: John Wiley.

Chambers, E. 1977. «Working for the men: the anthropologist in policy relevant research»: *Human Organization*, 36, 3.

Chrisman, N. J. 1976. «Secret societies and the ethics of urban fieldwork», en M. A. Rynkiewich y J. P. Spradley (eds.), *Ethics and Anthropology: Dilemmas in Fieldwork*, New York: Wiley.

Daniels, A. K. 1967. «The low-caste stranger in social research», en G. Sjoberg (ed.), *Ethics, Politics, and Social Research*, Cambridge: Schenkman, pp. 267-296.

Denzin, N. 1968. «On the ethics of disguised observation»: *Social Problems*, 15, pp. 502-504.

Diener, E. y Crandall, R. 1978. *Ethics in Social and Behavioral Research*, Chicago: University of Chicago Press.

Dingwall, R. 1980. «Ethics and ethnography»: *Sociological Review*, 28, pp. 871-891.

Duster, T., Matza D. y Wellman, D. 1979. «Fieldwork and the protection of human subjects»: *American Sociologist*, 14, pp. 136-142.

Fielding, N. 1982. «Observational Research on the National Front», en M. Bulmer (ed.), *Social research ethics: an examination of the merits of covert participant observation*, London: Macmillan.

Fitcher, J. H. y Kolb, W. L. 1953. «Ethical limitations on sociological reporting»: *American Sociological Review*, 18, pp. 544-550.

Galliher, J. F. 1975. «The ASA Code of Ethics on the protection of human beings: Are students human too?»: *American Sociologist*, 10, pp. 113-117.

Gold, S. J. 1989. «Ethical issues in visual fieldwork», en G. Blank *et al.* (eds.), *New technology in sociology: Practical applications in research and work*, New Brunswick: Transaction Books, pp. 99-109.

Hansen, J. F. 1977. «The Anthropologist in the Field: Scientist, Friend, and Voyeur», en M. A. Rynkiewich y J. P. Spradley (eds.), *Ethics and Anthropology: Dilemmas in Fieldwork*, New York: Wiley, pp. 122-134.

Homan, R. 1980. «The Ethics of Covert Methods»: *British Journal of Sociology*, 31(1), pp. 46-59.

Jorgensen, J. G. 1971. «On Ethics and Anthropology»: *Current Anthropology*, 12, pp. 321-334.

Jorgensen, J. G. y Adams, R. N. 1971. «Toward an Ethics for Anthropologists»: *Current Anthropology*, 12, 3, pp. 321-356.

Klockars, C. B. y O'Connor, R. W. (eds.). 1979. *Deviance and Decency: The Ethics of Research with Human Subjects*, Beverly-Hills: Sage.

Kocklars, C. B. 1977. «Field Ethics for the Life History», en R. S. Weppner (ed.), *Street Ethnography: Selected Studies of Crime and Drug Use in Rural Settings*, Beverly-Hills: Sage.

Mann, B. 1976. «The ethics of fieldwork in an urban bar», en Rynkiewich, M., Spradley, J. (eds.), *Ethics and Anthropology: Dilemmas in Field Work*, New York: Wiley, pp. 95-109.

Marshall, C. (ed.). 1984. «Role and Reciprocity in Fieldwork»: Monográfico. *Anthropology and Education Quarterly*, 15, 3.

Mathinson, S., Ross, E. W. y Comen, J. W. 1993. *A Casebook for Teaching about Ethical Issues in Qualitative Research*, Washington: American Educational Research Association.

Orlans, H. 1967. «Ethical problems in the relations of research sponsors and investigators», en G. Sjoberg (ed.), *Ethics, Politics and Social Research*, Cambridge: Schenkman.

Punch, M. 1986. *The Politics and Ethics of Fieldwork: Muddy Boots and Grubby Hands*, Beverly-Hills: Sage.

Reynolds, P. D. 1972. «On the protection of human subjects and social science»: *International Social Science Journal*, 24, pp. 693-719.

Reynolds, P. D. 1979. *Ethical Dilemmas and Social Science Research*, San Francisco: Jossey-Bass.

Rynkiewich, M. y Spradley, J. P. (eds.). 1976. *Ethics and Anthropology: Dilemmas in Fieldwork*, New York: Wiley.

Sieber, J. E. (ed.). 1982. *Ethics of social research Surveys and experiments Field work, regulation, and publication*, New York: Springer-Verlag.

Sieber, J. E. 1992. *Planning ethically responsible research: A guide for students and internal review boards*, Newbury Park: Sage.

Soloway, I. y Walters, J. 1977. «Workin' the corner: the ethics and legality of ethnographic fieldwork among active heroin addicts», en R. S. Weppner (ed.), *Street Ethnography: Selected Studies of Crime and Drug Use in Rural Settings*, Beverly-Hills: Sage Publications, pp. 159-178.
Soltis, J. F. 1990. «The Ethics of Qualitative Research», en E. Eisner y A. Peshkin (eds.), *Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate*, New York: Teachers College Press, pp. 247-257.
Van Maanen, J. 1983. «The moral fix: On the ethics of fieldwork», en R. M. Emerson (ed.), *Contemporary Field Research*, Boston: Little Brown, pp. 269-287.
Warren, C. A. B. 1980. «Data presentation and the audience: Responses, ethics, and effects»: *Urban Life*, 9, pp. 282-308.
Wax, M. 1983. «On fieldworkers and those exposed to fieldwork: Federal regulations and moral issues», en R. M. Emerson (ed.), *Contemporary Field Research*, Boston: Little Brown, pp. 288-299.

VII. ANÁLISIS DE DATOS

Atkins, M. J. 1984. «Practicioner as researcher: some techniques for analysing semi-structured data in small-scale research»: *British Journal of Educational Studies*, 12(3), pp. 251-261.
Bagg, J. 1992. «Introduction to database systems for anthropologists»: *Bulletin of Information on Computing and Anthropology*, 1, 8, pp. 2-9.
Bardin, L. 1986. *Análisis de contenido*, Madrid: Akal.
Barone, T. 1990. «Using the Narrative Text as an Occasion for Conspiracy», en E. Eisner y A. Peshkin (eds.), *Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate*, New York: Teachers College Press, pp. 305-326.
Barton, A. H. y Lazarsfeld, P. F. 1955. «Some functions of qualitative analysis in social research»: *Beitragezur Soziologie*, 1, pp. 321-361.
Becker, H. S. 1970. «Fieldwork Evidence», en VV. AA., *Sociological Work: Method and Substance*, Chicago: Aldine, pp. 39-62.
Behrens, C. A. 1990. «Qualitative and quantitative approaches to the analysis of anthropological data: a new synthesis»: *Journal of Quantitative Anthropology*, 2, pp. 305-28.
Berenson, B. 1952. *Content Analysis in Communicative Research*, Glencoe: The Free Press.
Bernard, H. R. y Killworth, P. D. 1977. «Informant accuracy in sociai network data»: *Human Communications Research*, 4, pp. 3-18.
Bliss, J. *et al.* 1983. *Qualitative Data Analysis for Educational Research: A Guide to Uses of Systematic Networks*, London: Croom Helm.
Bloor, M. J. 1978. «On the analysis of observational data: A discussion of the worth and uses of inductive techniques and respondent validation»: *Sociology*, 12, pp. 545-552.
Boone, M. S. y Wood, J. J. (eds.). 1992. *Computer Applications for Anthropologists*, Belmont: Wadsworth.
Boone, M. S., Dow, L. y Wood, J. J. 1992. «Use and study of computer systems in the development of anthropological methodologies», en M. S. Boone y J. J. Wood (eds.), *Computer Applications for Anthropologists*, Belmont: Wadsworth.

Bulmer, M. 1979. «Concepts in the Analysis of Qualitative Data»: *Sociological Review*, 27(4), pp. 651-679.
Burgess, E. W. 1927. «Statistics and case studies as methods of sociological research»: *Social Forces*, 12, pp. 103-120.
Burling, R. 1964. «Cognition and componential analysis: God's truth or hocus-pocus?»: *American Anthropologist*, 66, pp. 20-28.
Burnard, L. D. 1987. «Knowledge base or database? Computer applications in ethnology», en L. Raben, S. Sugita y M. Kubo (eds.), *Toward a Computer Ethnology*, Osaka: National Museum of Ethnology, pp. 63-97.
Burnett, J. H. 1973. «Event Description and Analysis in the Microethnography of Urban Classrooms», en F. A. J. Ianni y E. Storey (eds.), *Cultural Relevance and Educational Issues: Readings in Anthropology and Education*, Boston: Little Brown, pp. 287-303.
Burt, R. S. y Minor, M. L. 1982. *Applied Network Analysis*, Beverly-Hills: Sage.
Burton, M. L. 1973. «Recent computer applications in cultural anthropology»: *Computers and the Humanities*, 7, pp. 337-41.
Carley, K. 1990. «Content analysis», en R. E. Asher *et al.* (eds.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, Elmsford: Pergamon.
Carley, K. 1993. «Coding choices for textual analysis: A comparison of content analysis and map analysis»: *Sociological Methodology*, 23, pp. 75-126.
Carneiro, R. L. 1970. «Scale analysis, evolutionary sequences, and the rating of cultures», en R. Naroll y R. Cohen (eds.), *A Handbook of Method in Cultural Anthropology*, New York: Columbia University Press, pp. 834-871.
Cartwright, D. 1953. «Analysis of Qualitative Material», en L. Festinger y D. Katz (eds.), *Research Methods in the Behavioral Sciences*, New York: Holt, Rinehart, and Winston, pp. 421-470.
Case, R. P. 1984. «Microcomputers in the field: practical considerations»: *Byte*, 9, pp. 243-250.
Chibnick, M. 1985. «The use of statistics in sociocultural anthropology»: *Annual Review of Anthropology*, 14, pp. 135-157.
Clarkson Taylor, K. 1984. «An application of dimensional analysis in cultural anthropology»: *American Anthropologist*, 86(4), pp. 854-884.
Colby, B. N. 1966. «Ethnographic Semantics: A Preliminary Survey»: *Current Anthropology*, 7, pp. 3-17.
Coleman, J. S. 1958. «Relational analysis: The study of social organizations with survey methods»: *Human Organization*, 17(4), pp. 28-36.
Conklin, H. C. 1964. «Ethnogenealogical method», en W. Goodenough (ed.), *Explorations in Cultural Anthropology*, New York: McGraw-Hill, pp. 25-55.
Conklin, H. C. 1969. «Lexicographical treatment of folk taxonomies, en S. A. Tyler (ed.), *Cognitive Anthropology*, New York: Holt, Rinehart & Winston, pp. 41-59.
Conrad, P. y Reinhartz, S. 1984. «Computers and qualitative data: editors' introductory essay»: *Qualitative Sociology*, 7, pp. 3-15.
Coult, A. D. y Randolph, R. R. 1965. «Computer models for analyzing genealogical space»: *American Anthropologist*, 67, pp. 21-9.

Coulthard, M. y Montgomery, M. (eds.). 1981. *Studies in Discourse Analysis*, London: Routledge & Kegan Paul.
Davies, J. R. 1990. «A methodology for the design of computerised qualitative research tools»: *Interacting with Computers*, 2, pp. 33-58.
Davies, J. R. 1991. «Automated tools for qualitative research», en N. G. Fielding y R. M. Lee (eds.), *Using Computers in Qualitative Research*, London: Sage, pp. 54-72.
Davis, J. 1984. «Data into Text», en R. F. Ellen (ed.), *Ethnographic Research: A Guide to General Conduct*, London: Academic Press, pp. 295-318.
Dow, L. 1983. «The combined use of computers and audiotape recorders in storing, managing, and using qualitative verbal ethnographic data»: *Journal of Northern Luzon*, 8, pp. 56-80.
Dow, L. 1987. «Hunting and gathering tales»: *Computer Assisted Anthropology Newsletter*, 2, 4, pp. 42-43.
Dow, M. (ed.) 1989. «Comparative analysis»: *Journal of Quantitative Anthropology*, 1, 4.
Drass, K. A. 1980. «The analysis of qualitative data: A computer program»: *Urban Life*, 9, 3, pp. 332-353.
Dyke, B., MacCluer, L. W. (eds.). 1973. *Computer simulation in human population studies*, New York: Academic Press.
Dyke, B. 1981. «Computer simulation in anthropology»: *Annual Review of Anthropology*, pp. 193-207.
Eggan, F. 1954. «Social anthropology and the method of controlled comparison»: *American Anthropologist*, 55, pp. 143-162.
Evans-Pritchard, E. E. 1965. «The comparative method in social anthropology», en *The Position of Women in primitive societies, and other Essays in Social Anthropology*, London: Falmer.
Fielding, N. G. y Fielding, J. L. 1987. *Linking data: The Articulation of Qualitative and Quantitative Methods in Social Research*, Newbury Park: Sage.
Fielding, N. G. y Raymond, L. (eds.). 1991. *Using Computers in Qualitative Research*, London: Sage.
Fischer, M. D. 1986. «Expert systems and anthropological analysis»: *Bulletin of Information on Computing and Anthropology*, 4, pp. 6-14.
Fischer, M. D. 1987. «Computer representations of anthropological data: a perspective»: *Bulletin of Information on Computing and Anthropology*, 6, pp. 1-9.
Fischer, M. D. 1993. «Computer-based visual representations in ethnographic fieldwork»: *Bulletin of Information on Computing and Anthropology*, 9, pp. 2-12.
Gilbert, I. P. y Hammel, E. A. 1966. «Computer simulation and the analysis of problems in kinship and social structure»: *American Anthropologist*, 68, pp. 71-93.
Gilbert, I. P. 1971. «Computer methods in kinship studies», en P. Kay (ed.), *Explorations in Mathematical Anthropology*, Cambridge: MIT Press, pp. 127-38.
Glaser, B. G. 1965. «The constant comparative method of qualitative analysis»: *Social Problems*, 12, pp. 436-445.
González Echevarría, A. 1991. *Etnografía y comparación. La investigación intercultural en antropología*, Barcelona: Bellaterra.

Goodenough, W. H. 1956. «Componential Analysis and the Study of Meaning»: *Language*, 38, pp. 195-216.
Goodenough, W. H. 1970. *Description and comparison in cultural anthropology*, Chicago: Aldine.
Grippin, C. 1985. «Qualitative methods and cultural analysis: Young women and the transition from school to un/employment», en R. G. Burgess (ed.), *Field Methods in the Study of Education*, London: Falmer Press.
Hachimura, K. 1987. «Image processing and computer graphics in the human sciences», en L. Raben, S. Sugita y M. Kubo (eds.), *Toward a Computer Ethnology*, Osaka: National Museum of Ethnology, pp. 121-149.
Hammel, E. A. y Gilbert, J. 1965. «Computer simulation of problems in kinship and social structure», en D. Hymes (ed.), *The Use of Computers in Anthropology*, London: Mouton, pp. 513-514.
Heise, D. R. (ed.) 1981. «Microcomputers in social research»: *Sociological Methods and Research*, 9, 4.
Holsti, O. R. 1969. *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*, Reading: Addison-Wesley.
Howell, N. y Lehotay, V. A. 1978. «AMBUSH: a computer program for stochastic microsimulation of small human populations»: *American Anthropologist*, 80, pp. 905-922.
Johnson, A. y Behrens, C. 1989. «Time allocation research and aspects of method in cross-cultural comparison»: *Journal of Quantitative Anthropology*, 1(2), pp. 234-245.
Jorgensen, J. G. 1979. «Cross-cultural comparisons»: *Annual Review of Anthropology*, 8, pp. 309-331.
Kippen, J. 1988. «On the uses of computers in Anthropological research»: *Current Anthropology*, 29, pp. 317-320.
Kippen, J. 1989. «Computers, fieldwork, and the analysis of cultural systems»: *Bulletin of Information on Computing and Anthropology*, 7, pp. 1-7.
Kobben, A. J. 1952. «New ways of presenting an old idea: The statistical method in social anthropology»: *Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, 82, pp. 129-146.
Krippendorff, K. 1980: *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*, Beverly-Hills: Sage.
Lazarsfeld, P. 1972. *Qualitative Analysis: Historical and Critical Essays*, Boston: Allyn & Bacon.
Lazarsfeld, P. y Allen, B. 1955. «Some functions of qualitative analysis in sociological research»: *Sociologica*, 1, pp. 324-361.
Lazarsfeld, P. y Barton, A. H. 1951. «Qualitative Measurement in the Social Sciences: Classification, Typologies and Indices», en D. P. Lerner y H. D. Lasswell (eds.), *The Policy Sciences*, Stanford: Stanford University Press.
Lazarsfeld, P. y Barton, A. H. 1972. «Some principles of classification in social research», en P. Lazarsfeld, *Qualitative Analysis: Historical and Critical Essays*, Boston, Allyn & Bacon, pp. 225-240.
Leacock, E. 1971. «Theoretical and Methodological Problems in the Study of Schools», en M. Wax *et al.* (eds.), *Anthropological Perspectives on Education*, New York: Basic Books.

Leach, E. 1976. «El método comparativo en antropología», en J. R. Llobera (ed.), *La antropología como ciencia*, Barcelona: Anagrama, pp. 167-178.

Lebar, F. 1970. «Coding Ethnographic Materials», en R. Naroll y R. Cohen (eds.), *A Handbook of Method in Cultural Anthropology*, New York: Columbia University Press, pp. 707-720.

Lee, R. M., Fielding y N. G. 1991. «Computing for qualitative research: options, problems and potential», en N. G. Fielding y R. M. Lee (eds.), *Using Computers in Qualitative Research*, London: Sage.

Lever, J. 1981. «Multiple Methods of Data Collection: A Note on Divergence»: *Urban Life*, 10(2), pp. 199-213.

Lévi-Strauss, C. 1968. «El análisis estructural en lingüística y en antropología», en *Antropología estructural*, Buenos-Aires: Eudeba, pp. 29-50.

Lewis, O. 1956. «Comparisons in cultural anthropology», en W. L. Thomas (ed.), *Current Anthropology: A Supplement to Anthropology Today*, Chicago: University of Chicago Press, pp. 259-292.

Lofland, J. 1974. «Editorial introduction —analyzing qualitative data: First person accounts»: *Urban Life and Culture*, 3, pp. 307-309.

Maxwell, A. E. 1961. *Analysing Qualitative Data*, London: Methuen.

McClintock, C. C., Brannon, D. y Maynard-Moody, S. 1983. «Applying the logic of sample surveys to qualitative case studies: The case cluster method», en J. Van Maanen (ed.), *Qualitative Methodology*, Beverly-Hills: Sage.

Miles, M. y Huberman, M. 1984. *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*, London: Sage Publications.

Miles, M. 1979. «Qualitative data as an attractive nuisance: The Problem of Analysis»: *Administrative Science Quarterly*, 24, pp. 590-601.

Miller, S. I. 1982. «Quality and quantity: Another view of analytic induction as a research technique»: *Quality and Quantity*, 16, pp. 281-295.

Murdock, G. P. 1954. *Guía para la clasificación de los datos culturales*, Washington: Unión Panamericana. Sección General Estados Americanos. OEA.

Murdock, G. P. 1975. «Muestra etnográfica mundial», en J. R. Llobera (ed.), *La antropología como ciencia*, Barcelona: Anagrama, pp. 203-230.

Naroll, R. 1962. *Data Quality Control —A New Research Technique: Prolegomena to a Cross Cultural Study of Culture Stress*, New York: Free Press.

Pfaffenberger, B., 1988. *Microcomputer Applications in Qualitative Research*, Newbury Park: Sage.

Potter, J. 1988. «What is reflexive about discourse analysis? The case of reading readings», en S. Woolgar (ed.), *Knowledge and Reflexivity: New Frontiers in the Sociology of Knowledge*, London: Sage.

Rangin, C. C. 1993. «Introduction to qualitative comparative analysis», en T. Janoski y A. Hicks (eds.), *The Comparative Political Economy of the Welfare State*, New York: Cambridge University Press, pp. 299-319.

Read, M. W. 1980. *Ethnographic fieldnotes and interview transcripts: Some Preliminary Observations on the Computer Management of Text*, Cardiff Sociology Research Unit.

Reinhartz, S. 1993. «Empty explanations for empty wombs: an illustration of

secondary analysis of qualitative data», en M. Schratz (ed.), *Qualitative Voices in Educational Research*, London: Falmer Press.

Richards, L. y Richards, T. 1987. «Qualitative data analysis: can computers do it?»: *Australian and New Zealand Journal of Sociology*, 23, pp. 23-35.

Richards, L. y Richards, T. 1991. «The transformation of qualitative method: computational paradigms and research processes», en N. G. Fielding y R. M. Lee (eds.), *Using Computers in Qualitative Research*, London: Sage.

Romney, A. K. 1989. «Quantitative models, science and cumulative knowledge»: *Journal of Quantitative Anthropology*, 1(1/2), pp. 153-223.

Sailer, L. 1984. «Computer-assisted anthropology»: *Practicing Anthropology*, 6(2), pp. 4-17.

Seidel, J. V. 1988. *The Ethnograph Version 3. 0 (computer program)*, Littleton: Qualis Research Associates.

Seidel, J. V. y Jack, A. C. 1984. «THE ETHNOGRAPH: A computer program for the analysis of qualitative data»: *Qualitative Sociology*, 7, 1-2, pp. 110-125.

Spradley, J. y McCurdy, D. 1973. *The Cultural Experience: Ethnography in Complex Society*, Chicago: Science Research Asociates.

Stigelbauer, S., Coldstein, M. y Huling, L. L. 1982. *Through the eye of the beholder: On the use of qualitative methods in data analysis*, Austin: University of Texas Press.

Strauss, A. L. 1987. *Qualitative Analysis for Social Scientists*, Cambridge: Cambridge University Press.

Tesch, R. 1991. «Software for qualitative researchers: analysis needs and program capabilities», en N. G. Fielding y R. M. Lee (eds.), *Using Computers in Qualitative Research*, London: Sage.

Trotter, R. T. 1992. «Ethnographic data management: a model from a dispersed multiethnographer project», en M. S. Boone y J. J. Wood (eds.), *Computer Applications for Anthropologists*, Belmont: Wadsworth, pp. 51-62.

Turner, B. A. 1981. «Some practical aspects of qualitative data analysis: one way of organising the cognitive processes associated with the generation of grounded theory»: *Quality and Quantity*, 15, pp. 225-247.

Van Maanen, J. 1981. «Notes on the production of ethnographic data in an American police agency», en R. Luckhan (ed.), *Law and Social Inquiry*, Uppsala: Scandinavian Institute of African Studies.

Weber, R. P. 1990. *Basic content analysis*, Newbury Park: Sage.

Weitzman, E. y Miles, M. B. 1993. *Computer-aided qualitative data analysis: A review of selected software*, New York: Center for Policy Research.

Weitzman, E. y Miles, M. B. 1994. *Computer programs for qualitative data analysis*, Thousand Oaks: Sage.

VIII. ESCRITURA DEL TEXTO ETNOGRÁFICO

Atkinson, P. A. 1991. «Supervising the texts»: *Qualitative Studies in Education*, 4(2), pp. 161-174.

Atkinson, P. A. 1992. *Understanding ethnographie texts*, Newbury Park: Sage.

Clifford, J. y Sanjek, R. 1980. «Fieldwork, Reciprocity and the Making of Ethnographic Texts»: *Man*, 3, pp. 518-532.

Crapanzano, V. 1977. «The Writing of Ethnography»: *Dialectical Anthropology*, 2, pp. 69-73.
Davis, J. 1984. «Data into Text», en R. F. Ellen (ed.), *Ethnographic Research: A Guide to General Conduct*, London: Academic Press, pp. 295-318.
Lofland, J. 1974. «Styles of Reporting Qualitative Field Research»: *American Sociologist*, 9, 101-111.
Runkel, P. J. y Runkel, M. 1984. *A Guide to Usage for Writers and Students in the Social Sciences*, Totowa: Rowman and Allenheld.
Tufte, E. R. 1983. *The Visual Display of Quantitative Information*, Cheshire: Graphics Press.
Van Maanen, J. 1988. *Tales of the field: On writing ethnography*, Chicago: University of Chicago Press.
Wolcott, H. F. 1990. *Writing Up Qualitative Research*, Beverly-Hills: Sage.

ÍNDICE GENERAL